Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : ea70e74
Centre d'intérêt: 270

Mohl, Janine.

Vers une problématique des "projets locaux" dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles / Janine Mohl ; [pour le] Conseil scolaire de l'île de Montréal (C.S.I.M.). -- Montréal : Le Conseil, 1983.
76 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes (part. bibliogr.) au bas des f.

Descripteur(s): *Pauvreté *Milieu défavorisé *Projet *Evaluation de programmes *Aide aux milieux défavorisés *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Programme d'intervention

La principale stratégie d'intervention en milieux socio-économiquement faibles (MSEF) adoptée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal consiste à favoriser, dans ses budgets, les projets qui émanent directement des écoles, ou projets locaux. L'objectif de cette recherche est de dresser un bilan de cette politique appliquée depuis quelques années, d'identifier les facteurs favorables ou défavorables à sa réalisation, de décrire à quelles conditions une stratégie axée sur les projets locaux est propre à favoriser le développement d'un milieu.

La recherche comporte trois volets: 1. à partir d'une description sommaire des projets actuels en MSEF, une analyse du projet éducatif local ainsi que l'élaboration d'une problématique de l'intervention scolaire dans ces milieux; 2. l'analyse de projets locaux en MSEF réalisés dans sept écoles au cours des dix dernières années dans des secteurs variés (santé, services sociaux, éducation populaire, etc.), de façon à mettre en évidence les conditions d'émergence et de réalisation de ces projets; 3. une identification des facteurs favorables ou défavorables au projet local et des pistes de réflexion pour une reformulation des projets locaux.

Parmi les conditions nécessaires au succès d'un projet local, l'auteur relève notamment: l'affirmation de la primauté de la "base" dans la constitution d'un projet; le rapprochement avec le milieu; le soutien accordé par les administrateurs scolaires; la présence d'un leadership affirmé et créateur; une certaine stabilité du personnel enseignant; enfin, une attribution des budgets moins bureaucratisée, qui soit fondée sur la qualité intrinsèque du projet plutôt que sur le souci de répartir les fonds de façon uniforme.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8470474

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL

(C.S.I.M.)

VERS UNE PROBLEMATIQUE DES "PROJETS LOCAUX" DANS LES ECOLES DE MILIEUX SOCIO-ECONOMIQUEMENT FAIBLES

Janine Hohl

Avril 1983

EDUQ 8470474

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	
Rappel des mandats	1
Mandat du Conseil scolaire de l'île de Montréal	1
Mandat de la recherche sur les projets locaux en MSEF	1
Contexte et limites de la recherche sur les projets locaux	3
CHAPITRE I : LES PROJETS LOCAUX DANS LES ECOLES DE MSEF DE L'ILE DE MONTREAL	5
1. Description et analyse des projets	5
1.1 Objectifs généraux des projets locaux	6
1.2 Tendances des projets locaux	6
1.2.1 Les sorties	7
1.2.2 L'intervention de personnes-ressources	8
1.2.3 L'achat de matériel didactique	10
1.2.4 Les ateliers	11
1.3 Des projets sans projet ?	11
1.4 L'entente profonde et paradoxale des enseignantes et de l'administration	16
2. Le jeu des mots	19
2.1 Quels "besoins" ?	19
2.2 Le juste "milieu"	24
3. L'organisation du travail	26
3.1 Le programme	26
3.2 La tâche	31
3.3 Les projets	35
4. Projet pédagogique, organisation du travail et partenaires éducatifs	38

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	
Rappel des mandats	1
Mandat du Conseil scolaire de l'île de Montréal	1
Mandat de la recherche sur les projets locaux en MSEF	1
Contexte et limites de la recherche sur les projets locaux	3
CHAPITRE I : LES PROJETS LOCAUX DANS LES ECOLES DE MSEF DE L'ILE DE MONTREAL	5
1. Description et analyse des projets	5
1.1 Objectifs généraux des projets locaux	6
1.2 Tendances des projets locaux	6
1.2.1 Les sorties	7
1.2.2 L'intervention de personnes-ressources	8
1.2.3 L'achat de matériel didactique	10
1.2.4 Les ateliers	11
1.3 Des projets sans projet ?	11
1.4 L'entente profonde et paradoxale des enseignantes et de l'administration	16
2. Le jeu des mots	19
2.1 Quels "besoins" ?	19
2.2 Le juste "milieu"	24
3. L'organisation du travail	26
3.1 Le programme	26
3.2 La tâche	31
3.3 Les projets	35
4. Projet pédagogique, organisation du travail et partenaires éducatifs	38

TABLE DES MATIERES

	Page
CHAPITRE II : CONSTRUIRE DE NOUVEAUX RAPPORTS EDUCATIFS	43
1. Les enfants sont les principaux acteurs de leurs apprentissages	44
2. Les enseignantes ne sont pas entièrement définies par le programme et par la tâche	52
3. La participation des parents	58
4. Un rapport dynamique avec le milieu entraîne une connaissance nouvelle de ce milieu	61
5. "Connaître" signifie prendre en compte les conditions matérielles de vie	67
6. Rien ne change dans une institution sans un soutien actif de l'administration	68
7. Des projets qui ont une "base"	70
CONCLUSION : VERS UN PROJET PEDAGOGIQUE LOCAL	71

Personnes impliquées dans la recherche:

Claude Hébert	Conseil scolaire de l'île de Montréal, responsable des mesures de rattrapage en milieux socio-économiquement faibles. Répondant de la recherche au C.S.I.M.
Yvon Lefebvre	Professeur, Université du Québec à Montréal. Conception, consultation, supervision .
Marie-Paule Marceau Gisèle Gingras Fabienne Coudari	Réalisation et comptes rendus des entrevues.
Janine Hohl	Réalisation en collaboration du questionnaire-guide d'entrevue et de la grille d'analyse des données. Analyse des données. Rédaction du rapport de recherche.
Johanne Bernard Pauline Paré Nicole Corbeil	Dactylographie du rapport.

INTRODUCTION

Rappel des mandats

Mandat du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal

Le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (CSIM) s'est vu assigner dès sa création en 1973 "le devoir d'adopter des mesures propres à assurer le rattrapage dans les milieux défavorisés" de l'Ile de Montréal en matière d'éducation.

Depuis dix ans, des sommes totalisant un montant de quelque 40 millions de dollars ont été consacrées à l'actualisation de ce mandat.

A la suite d'expériences réalisées antérieurement à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), il a été jugé pertinent par le CSIM d'attribuer une proportion importante de ces budgets à des projets émanant directement des écoles plutôt que de favoriser une répartition budgétaire par programmes prioritaires uniquement.

Ce choix, qui rallie encore la faveur du personnel des écoles (équipes-écoles), est rapidement devenu la stratégie principale d'intervention en milieux socio-économiquement faibles (MSEF) sur l'Ile de Montréal. Actuellement, près de 60% des budgets destinés aux MSEF sont affectés à ces projets d'écoles, appelés aussi projets locaux.

Mandat de la recherche sur les projets locaux

En mettant l'accent - et l'argent - sur les projets locaux, le CSIM entendait souligner l'importance de l'implication de l'ensemble d'une équipe-école (parents y compris) dans un projet commun défini à la base par les différents partenaires concernés.

Après plusieurs années de mise en application de cette politique, il estime maintenant possible d'en dresser un bilan, d'identifier les facteurs favorables ou défavorables à sa réalisation, de décrire à quelles conditions une stratégie axée sur les projets locaux est propre à favoriser le développement d'un milieu. C'est l'objectif de cette recherche de formuler ce bilan.

Cette recherche comporte trois (3) volets[1]:

1. Une analyse du projet éducatif local à partir d'une description sommaire des projets actuels en MSEF sur l'Ile de Montréal, ainsi que l'élaboration d'une problématique de l'intervention scolaire dans ces milieux.

2. Une analyse de divers projets locaux en MSEF réalisés au cours des dix (10) dernières années dans des secteurs variés (santé, services sociaux, éducation populaire, etc.) pour en mettre en évidence les conditions d'émergence et de réalisation. Il s'agit de dégager des pistes utiles à une intervention en MSEF sur la base et dans la perspective du projet local.

3. Une identification des facteurs favorables ou défavorables au projet local et des pistes de réflexion pour une reformulation des projets locaux.

---

(1) Pour une description détaillée du plan initial de la recherche, voir LEFEBVRE, Yvon, Analyse du projet local comme stratégie d'intervention- plan de recherche, document de travail, (5 p.) CSIM, 1.12.81.

Contexte et limites de la recherche sur les projets locaux

Avant d'entrer dans le vif de l'analyse, je tiens à préciser quelques éléments qui doivent orienter la lecture de ce rapport.

La recherche dont il est question ici vise à explorer les pratiques et la problématique des projets locaux afin d'en dégager les conditions optimales de réalisation et des perspectives de transformation souhaitables pour l'avenir, s'il y a lieu.

Elle n'est en aucun cas une évaluation des projets locaux particuliers dont je ferai état dans ce rapport.

Ce point a été clarifié dès le début de la démarche tant au niveau des commissions scolaires et des écoles impliquées qu'avec les intervenantes que nous avons rencontrées.

Les responsables des initiatives en MSEF de chaque commission scolaire de l'Ile de Montréal ont désigné une ou plusieurs écoles de leur milieu qui leur apparaissaient disposées à collaborer à cette recherche. Ces écoles, une fois sollicitées, avaient la possibilité de refuser de se prêter à une telle démarche, ce qui s'est produit dans quelques cas.

De notre côté, nous cherchions à obtenir la collaboration d'écoles représentant les trois (3) catégories de milieux défavorisés (degré léger, moyen, élevé de pauvreté) que les statistiques socio-économiques sur la pauvreté en milieu scolaire distinguent. Nous tenions également à respecter dans la mesure du possible une certaine pondération de l'importance relative des différentes commissions scolaire de l'Ile relativement au nombre d'écoles "défavorisées" qu'elles desservent.

Tenant compte de l'ensemble de ces facteurs, nous avons finalement abouti à la répartition suivante :

Milieu très défavorisé (indices 2-7)	3 écoles	1 école anglophone protestante 2 écoles francophones catholiques
Milieu moyennement défavorisé (indices 8-9)	2 écoles	1 école francopnone catholique 1 école anglophone catholique
Milieu légèrement défavorisé (indices 10-12)	2 écoles	1 école francophone catholique 1 école anglophone protestante

Nous avons rejoint directement :

7	écoles
7	directions d'écoles
30	enseignantes
12	conseillers, animateurs, enseignantes-ressources ou professionnels non-enseignants
1	secrétaire d'école (dans une école où cette dernière est impliquée dans les projets)
6	parents (même remarque que pour la secrétaire)
1	conseil d'élèves (dans la seule école où les élèves ont une existence collective reconnue par un mode de représentation)

Une cinquantaine d'entrevues individuelles de trois-quart d'heure à une heure trente chacune ont été réalisées, ainsi que quelques rencontres de groupes. Les enseignantes étaient remplacées par une suppléante pour la durée des entrevues.

Pour les raisons déjà mentionnées (la recherche n'a pas pour objectif d'évaluer des projets en particulier), je ne citerai dans ce rapport ni les noms des commissions scolaires, ni ceux des écoles, encore moins ceux des personnes impliquées. Pour ces dernières, l'anonymat a d'ailleurs été le garant de leur liberté de s'exprimer au cours des entrevues.

Mentionnons cependant certains critères qualitatifs qui semblent avoir présidé au choix des écoles par les autorités scolaires. Les écoles rejointes dans notre étude sont en général reconnues dans leur milieu pour leur pratique avérée des projets.

Ces écoles ne représentent donc pas les écoles les plus courantes. Par contre, on ne se trouve pas non plus en présence de "l'école-vitrine" de chaque milieu, de celle que les étrangers visitent et qui est le fleuron de sa commission scolaire. Non que nous les ayons exclues intentionnellement de notre échantillon; elles sont saturées de demandes et nous nous sommes rendus à leurs réticences, nous concentrant sur des écoles moins sollicitées.

Nous avons également inclus dans le matériel d'analyse certains documents dont disposent les commissions scolaires et traitant des projets-écoles, sans qu'il s'agisse nécessairement de rapports concernant une des écoles choisies. Ceci afin d'élargir notre perspective.

CHAPITRE I : LES PROJETS LOCAUX DANS LES ECOLES DE MSEF DE L'ILE DE MONTREAL

1. Description et analyse des projets

Près de 60% des budgets destinés aux MESF sont attribués à des projets définis par les écoles elles-mêmes.

Selon la position de chaque école relativement aux indices socio-économiques de pauvreté et selon les fonctionnements particuliers des commissions scolaires, les allocations impliquées peuvent aller de sommes minimes dans des zones

faiblement défavorisées jusqu'à des montants avoisinant 50 000 $ pour des écoles de zones très défavorisées.

1.1 Objectifs généraux des projets locaux

Les objectifs globaux déclarés des projets des différentes commissions scolaires sont directement reliés aux plans d'action adoptés par ces mêmes commissions scolaires à l'égard de leur population défavorisée.

En ce qui concerne ces objectifs, ils sont d'une façon générale caractérisés par une volonté de :

- rapprocher l'école du milieu
- favoriser le développement des apprentissages (français et mathématiques plus particulièrement)
- développer une "image de soi positive" chez les élèves.

En ce qui concerne les moyens, plusieurs commissions mettent l'accent sur le perfectionnement du personnel, sans pour autant exclure l'intervention directe auprès des enfants.

Il s'agit par exemple de"*mieux connaître les réalités sociales culturelles, familiales et psychologiques des milieux socio-économiquement faibles, de tenir compte du vécu de l'enfant, d'améliorer la qualité de la relation humaine avec les enfants et les parents*", etc.

Je ne m'étendrai pas davantage sur les objectifs généraux, chaque commission scolaire les ayant énoncés dans divers documents qui ne sont pas l'objet de ce document. La brève synthèse ne sert ici qu'à situer le cadre idéologique général dans lequel les projets sont définis.

1.2 Tendances des projets locaux

Il est impossible de décrire les projets de façon exhaustive. Au delà de la diversité des projets formulés, se dessinent des manières de les pratiquer et de les vivre relativement homogènes et justiciables d'une analyse plus approfondie.

Le plus important à considérer dans les projets n'est pas tant leur contenu,en l'occurrence très riche et varié, mais le fait que les projets reflètent et contribuent à produire des rapports au travail, à l'institution scolaire, au savoir, à la culture, aux élèves, au "milieu" et à un projet pédagogique qui demandent à être élucidés et questionnés si l'on veut élaborer une problématique du projet local.

Voici les tendances qui se dégagent des quelque 45 projets examinés dans le cadre de cette recherche. Les expressions en italique sont extraites du matériel d'entrevues ou des énoncés de projets.

1.2.1 Les sorties

Un grand nombre de projets ont pour objectif ou pour effet de faire voir "autre chose" à des élèves qui *"n'ont pas le privilège de sortir de leur milieu immédiat (cour, ruelle, rues...)"*. Je classerai sous cette rubrique les sorties culturelles ou récréatives qui constituent une grande part des projets.

Citons-en quelques-unes : cabane à sucre, stade olympique, parc Angrignon, parc Belmont, port de Montréal, Jardin des merveilles, etc.

Les enseignantes mentionnent deux fonctions convergentes de ces excursions : aux yeux de certaines, les sorties sont destinées à distraire les élèves d'un travail ardu pour eux; pour d'autres, c'est le rôle de récompense pour un bon comportement qui prévaut. Dans les deux cas, il s'agit essentiellement de marquer une pause dans un horaire et un programme chargés. *"C'est une récréation pour les enfants."* Ce message est répété souvent sous différentes formes.

On souligne parfois l'échec de cette tentative d'ouverture sur l'extérieur : *"Ils ne regardent même pas par la fenêtre"* (a propos d'une visite de Montréal en autobus scolaire).

Dans des cas rares (et plutôt au pré-scolaire) les sorties sont orientées vers la connaissance du quartier.

Je rangerai également dans cette catégorie les sorties de plus longue haleine que sont les classes rouges, vertes ou de neige ainsi que le camping. A la fonction de divertissement s'ajoute alors *"l'apprentissage de la vie de groupe"* et du *"sens des responsabilités"* et la sensibilisation à des activités de plein air.

Certaines sorties ont une orientation plus "culturelle". C'est le cas par exemple des concerts à la Place des Arts.

1.2.2 L'intervention de personnes-ressources

Un grand nombre de projets permettent à des écoles de bénéficier de l'intervention d'un personnel supplémentaire, parfois à plein temps (c'est le cas des enseignantes-ressources), plus souvent à temps partiel (un psychologue de la commission scolaire à deux jours/semaine, par exemple), ou dans le cadre de contrats de services pour un certain nombre d'heures par semaine (un spécialiste en art dramatique, en folklore, etc.).

Cette catégorie de projets est celle qui grève le plus les budgets et on la retrouve surtout dans les écoles les plus défavorisées, qui bénéficient d'allocations plus considérables. A titre d'exemple, disons que dans des écoles recevant environ 50,000 $ de budget, on peut en trouver une qui affecte 29,000 $, l'autre 40,500 $ à l'engagement de personnel supplémentaire. Dans un autre cas, 38,000 $ sur 44,500 $ y sont consacrés. Les pourcentages se situent respectivement à 58%, 81% et 85% du budget total. On considère en moyenne que 60% des budgets sont consacrés à l'engagement de personnel.

Des projets faisant appel à ces ressources complémentaires se dégagent 4 orientations :

Créativité

De multiples projets, d'une ampleur limitée en général à une ou deux pério-

des par semaine, visent à développer la créativité des enfants dans des activités comme les arts plastiques, la musique, le théâtre, la danse, les marionnettes...

Approche clinique

Une série de projets visent à corriger chez les élèves des "déficits" dans les apprentissages, en lecture surtout. Ils consistent à retirer régulièrement de la classe des individus ou de petits groupes d'élèves en difficulté et à leur offrir un rattrapage.

Notons que cette approche est encore présente dans plusieurs écoles, même si la critique de ce type d'approche des MSEF a été faite et refaite aux Etats-Unis, au Québec, et dans plusieurs pays européens et qu'elle a été endossée par des commissions scolaires comme la CECM.

Pédagogie active

Je regroupe sous ce thème les rares projets qui tentent d'insérer les élèves dans une démarche de production active de connaissances ou qui visent un changement pédagogique à l'intérieur des classes et du programme.

Les projets de ce type sont très minoritaires mais ils me semblent profondément différents des autres. J'en reparlerai ultérieurement. Je remarque par ailleurs que dans deux cas au moins, c'est l'implantation du nouveau programme de français qui entraîne - ou autorise - une remise en question de la pédagogie traditionnelle.

Modification du comportement

Plusieurs projets, dont certains d'envergure, ont pour objectif de changer les comportements des élèves par l'introduction d'un système de monnaie scolaire qui sert au renforcement positif et donne droit à l'achat de divers objets au magasin de l'école prévu à cet effet.

Le plus souvent, il s'agit de faire diminuer l'agressivité et le nombre de batailles, de lutter contre l'absentéisme et les retards.

Dans d'autres cas, on vise les apprentissages dits académiques.

Il reste un certain nombre de projets épars, non classables dans les catégories précédentes. Ils concernent par exemple la nutrition, l'amélioration de la condition physique (périodes d'éducation physique), la diminution du stress (période de yoga) chez les élèves ou encore le soutien à l'enseignement de la catéchèse (pour pallier les faiblesses reconnues du personnel envoyé par la paroisse).

1.2.3 L'achat de matériel didactique

Figurent ici des achats nécessaires à la réalisation d'activités diverses, des jeux éducatifs, des cadeaux-récompenses, etc.

Dans les écoles qui ne disposent que de faibles budgets, ces surplus revêtent la plus grande importance puisqu'ils doivent permettre à eux seuls de mettre sur pied des projets.

1.2.4 Les ateliers

Les ateliers, qui rassemblent toute une école dans des formules de décloisonnement multi-âge, autour d'activités variées, avec la participation de tout le personnel et, dans certains cas, de parents comme animateurs, ont beaucoup de succès auprès des élèves et des parents et sont très répandus dans les écoles. Ils ont lieu en général une à deux heures par semaine pendant un certain nombre de semaines.

C'est une formule qui s'est reproduite rapidement d'une école à une autre, un peu comme une panacée.

C'est aussi celle qui entraîne une intégration des parents - là où elle a lieu - qui dépasse la simple présence physique à des réunions ou à des sorties.

Son objectif principal est d'humaniser, de "faire aimer" l'école en offrant aux enfants un évantail d'activités optionnelles. Ne serait-ce que par la liberté de choisir qu'elles offrent, elles représentent pour les élèves un grand changement dans leur vie scolaire.

1.3 Des projets sans projet ?

Les projets dans leur ensemble introduisent des changements dans la vie d'une école.

D'abord, et beaucoup le soulignent très fortement, ils amènent les gens à "se parler". Ce fait est très important; c'est même une condition sine qua non d'une démarche d'équipe.

Ils obligent ensuite à parler de pédagogie, à s'interroger sur les besoins de l'école où des élèves, à décrire les problèmes qu'on rencontre dans la pratique, à réfléchir aux progrès réalisés ou non.

Plusieurs notent que les projets rendent plus humains les rapports avec les élèves, qu'ils leur font aimer l'école et apprécier mieux leurs professeurs.

Pour toutes ces raisons, les écoles de MSEF qui pratiquent les projets sont certainement les mieux préparées à la venue du "projet éducatif" mis de l'avant par le gouvernement. Les projets constituent donc sans aucun doute l'amorce d'un processus de changement.

Pourtant, il me semble que l'amorce ne met pas vraiment le feu aux poudres. Les projets touchent plus à la surface des choses qu'au fond. J'irais jusqu'à faire l'hypothèse qu'ils changent l'apparence pour que le fond puisse rester pareil: rendre l'école plus accueillante pour que les élèves l'acceptent mieux mais sans changer fondamentalement l'enseignement.

Cet état de fait tient à une raison principale: l'absence d'un projet pédagogique, culturel ou social qui sous-tendrait les divers projets concrets et leur donnerait une orientation, une cohérence, un mouvement, un sens.

Je m'explique à partir de quelques exemples. Nul doute que les sorties soient des moments importants dans la vie d'une classe ou d'une école, qu'elles offrent des ouvertures sur le monde extérieur, qu'elles permettent des relations moins formelles entre enseignantes et élèves, qu'elles fassent connaître des lieux nouveaux... .

Cependant, tout au long des entrevues, elles sont décrites, avant tout, comme des haltes dans l'horaire et le programme ou des récompenses pour le travail effectué. *"Les sorties sont des récompenses d'étapes en rapport avec la carte de comportement"*. Elles s'inscrivent rarement dans une démarche pédagogique globale où la sortie ne serait qu'un moyen pour favoriser un mode plus actif de connaissance de l'environnement qui aurait des ramifications dans la pratique quotidienne de la classe.

Elles ne réfèrent pas non plus à une prise de position explicite sur le type de culture que l'on veut promouvoir. Quand on emmène des élèves écouter l'orchestre symphonique de Montréal à la Place des Arts,on se situe dans un rapport -au moins implicite - à une culture habituellement réservée aux élites. Dire que l'on veut faire découvrir aux élèves "le beau", c'est adhérer à des normes culturelles et sociales et essayer d'y acculturer les élèves sans même discuter leur relativité. *"On veut montrer quelque chose de beau, parce que les enfants ont la rue comme loisirs; ils ne sortent pas en dehors du milieu".*

Quand on enseigne en MSEF, on ne peut éluder la question de la "culture du milieu" (même si elle est complexe), du rapport de l'école à cette culture, et des raisons pour lesquelles on veut mettre les enfants en contact avec des manifestations d'une culture autre.

En orientant systématiquement les sorties vers des lieux de loisirs (comme le Jardin des merveilles ou le parc Angrignon), on se situe également dans un rapport à la culture qui est plus celui d'une culture de consommation que celùi d'une démarche d'appropriation collective de sa propre culture.

Ce n'est pas la sortie comme telle que je mets ici en cause. Dans une approche pédagogique d'ensemble, les sorties que les projets recensent seraient probablement toutes justifiables. Mais comme moyens et non comme fin.

De même, si les classes investissent du temps au cours de l'année dans la connaissance du milieu où vivent les enfants par des enquêtes, des visites, des reconstitutions historiques, etc., les sorties hors du quartier deviennent un élargissement de l'expérience et non une annulation de la culture d'origine par défaut de la reconnaître.

On se rappellera qu'un des objectifs essentiels de l'affectation de budgets aux projets d'écoles est de répondre à la spécificité (donc à l'existence de pratiques économiques, sociales, culturelles propres) de chaque milieu. A cet égard, les pro-

jets des diverses écoles se présentent comme les variantes de quelques modèles-types et semblent beaucoup plus tributaires d'une logique scolaire de reproduction des "bons modèles" que d'une démarche de connaissance d'un milieu et de ses caractères particuliers.

On pourrait faire des commentaires dans le même sens à propos de la créativité. Développer la créativité des élèves relève d'un choix pédagogique qui, s'il est réel, doit transformer la plupart des activités qu'on leur offre. La réalité est tout autre. On ajoute des activités (des ateliers par exemple, ou des périodes d'arts plastiques, de danse, etc.) à l'horaire sans changer d'approche le reste du temps. Que la prise en charge d'un bloc "créativité" soit souvent le fait de personnes-ressources autres que les enseignantes témoigne de cette dissociation entre un projet pédagogique novateur mais non intégré et la pédagogie "de tous les jours" qui reste inchangée.

Même si l'objectif de ces projets et les intentions des intervenantes sont d'enrichir les élèves et de les rendre plus créateurs, leurs effets sont tout autant d'accentuer une conception désarticulée de l'apprentissage et un morcellement du temps qui entrave l'autonomie des élèves et le développement d'une approche pédagogique intégrée chez les enseignantes.

D'une manière générale, les projets se situent en parallèle avec la vie pédagogique courante, non en articulation avec elle. C'est dans ce sens qu'ils sont des projets sans projet.

Tout se passe comme si l'on avait trouvé le moyen de faire diversion par rapport au travail scolaire, dur et monotone, aux dires mêmes des enseignantes, mais non de le transformer pour le rendre intéressant.

En y regardant de plus près, il y a quelque chose de tragique à entendre les enseignantes être les premières à considérer leur enseignement comme peu motivant et peu gratifiant pour les élèves et à admettre la nécessité, parfois à leur corps défendant, de préserver des îlots de détente et d'amusement pour éviter un rejet trop massif de l'école. Et même si les projets énoncés enveloppent

ces activités d'un discours pédagogique rationnel, il est évident que bon nombre d'enseignantes accordent peu de valeur pédagogique à ces pratiques.

"On néglige les apprentissages, avec toutes ces activités."

"Les activités c'est comme donner des bonbons aux enfants."

En quelque sorte, elles les concèdent...

"Dans la théorie, tu peux être contre. Dans la pratique, tu peux toujours trouver du positif."

Non moins inquiétante est leur conviction que les "apprentissages" sont inéluctablement rébarbatifs pour les élèves. De fait, elles transmettent implicitement une vision du travail scolaire comme travail routinier, sans signification, source avant tout de frustations, à l'image du travail abrutissant de la manufacture condensé dans la formule connue du métro-boulot-dodo, avec la fonction des loisirs qui lui est associée de restaurer la force de travail tout en la distrayant !

Les projets - acceptés ou non par les commissions scolaires - d'utiliser une "monnaie scolaire" pour encourager les bons comportements ou les apprentissages relèvent sans doute d'une même impuissance à offrir aux élèves une vie scolaire et des activités qui suscitent en elles-mêmes de l'intérêt.

Inscrire la production du savoir et la socialisation des élèves dans des rapports marchands (les payer pour apprendre et pour venir à l'école ou y rester conformes) revient à les préparer directement aux formes les plus dépendantes de la vie sociale et les plus aliénées du travail.

Dans une étude sur la dégradation du travail, l'auteur américain H. Braverman souligne à quel point la production sociale dans son ensemble, qu'il s'agisse de produire des biens de consommation ou des services, est tout entière intégrée à une logique de marché. Dans ce contexte, "*le temps de travail est très nettement*

séparé et même opposé au temps de non-travail...".[1]

Mais le temps hors travail n'échappe pas pour autant à la logique de marché. C'est ce que l'on constate dans cette recherche avec les innombrables projets destinés à offrir aux élèves divertissements et diversions. Le... *"temps hors travail dépend aussi du marché qui développe à un degré énorme les amusements passifs, les distractions et les spectacles... que l'on propose comme substituts de la vie elle-même".*[2]

Il se dégage des commentaires des enseignantes sur les projets une vision dévalorisée de leur propre travail et de celui des élèves qu'il faudra mettre en relation avec le rapport au travail qu'elles développent généralement et que j'expliciterai dans un prochain paragraphe (voir: L'organisation du travail).

1.4 L'entente profonde et paradoxale des enseignantes et de l'administration

Il ne faudrait surtout pas voir dans la description et l'analyse qui précèdent la responsabilité des enseignantes condidérées comme groupe isolé. Les enseignantes participent profondément d'une organisation scolaire dont elles sont membres au même titre que les divers professionnels, cadres et administrateurs qui la constituent.

Le fonctionnement hiérarchique qui caractérise une telle organisation et qui marque tous les discours de ses différents partenaires ne doit pas nous amener à négliger le fait qu'au delà des conflits réels qui la traversent, elle ne fonctionne paradoxalement que sur la base d'une profonde entente.

---

(1) Braverman, H., Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au XXe siècle, Paris, Maspero, 1976, p. 229.

(2) Ibid.

Autant dans ce rapport j'analyse le groupe des enseignantes pour lui-même dans le sens où je suis convaincue qu'elles sont potentiellement des agents de changement de la situation scolaire et par conséquent qu'elles sont responsables à leur niveau de la stagnation, autant il m'apparaît impossible de ne pas situer ce diagnostic dans la problématique de la paradoxale entente des enseignantes avec les différents niveaux de l'organisation. Je reviendrai amplement sur ce point.

A ce stade, je veux simplement mentionner à quel point, pour parler globalement des projets, l'administration (le CSIM, les commissions scolaires) détermine considérablement, à travers les mécanismes et les normes administratifs,la nature des projets et contribue également à en faire des éléments de reproduction pédagogique et sociale.

Je m'explique.

Le CSIM a établi une classification des écoles de l'Ile qui permet de les hiérarchiser selon leur degré de pauvreté ou de richesse relativement à divers indicateurs.

Quand on analyse les budgets, on se rend compte que l'acte administratif de certaines commissions scolaires de classifier les écoles en trois catégories qui correspondent à des enveloppes budgétaires fixées a priori oriente considérablement la nature des projets qui pourront être présentés.

En effet, quand on offre aux écoles les plus défavorisées une somme d'environ 50,000 dollars, une telle somme ne peut être "autorisée" que si elle est affectée, avant tout, à l'engagement d'un salarié professionnel à plein temps. C'est le cas des enseignantes-ressources. De fait, pratiquement toutes les écoles très défavorisées se sont donné des enseignantes-ressources.

Quand on offre aux écoles moyennement défavorisées des budgets d'environ 15,000 dollars, on favorise l'engagement d'un personnel à contrat sur des tâches et pour une durée ponctuelles et limitées.

Quand on est légèrement défavorisé et qu'on a droit à 2,500 dollars, cela entraîne des consommations limitées d'activités ou d'équipements.

L'acte administratif qui fonde les trois catégories et les décisions qui en découlent se double ensuite d'un acte politique qui consiste à choisir de répartir, certes de façon hiérarchisée, le budget global sur l'ensemble des écoles, en fait indépendamment - ou presque - de la qualité des projets soumis.

En d'autres termes, le fameux terme de "projet" qui permet de s'imaginer qu'on fait appel à l'initiative des écoles recouvre en réalité une pratique administrative bien simple: l'administration doit répartir de l'argent selon des critères nettement pré-définis (les 3 catégories par exemple) et l'idée qu'il faut que tout le monde en ait, à condition que les écoles coopèrent aux décisions.

Pour le dire encore plus clairement, dans une telle logique, il faudrait vraiment ne pas vouloir de cette manne, par exemple en ne remplissant aucune demande, pour ne pas en bénéficier.

Le problème étant posé en termes de masse monétaire à attribuer pour être dépensée indépendamment de la dynamique propre des milieux (malgré la rhétorique sollicitée des projets), il n'y a aucune surprise à ce qu'on se retrouve face à des propositions de dépenses plutôt qu'à des projets, c'est-à-dire, face à des rapports de consommation. Il y a une mécanique qui consacre un droit acquis à obtenir un budget avant d'avoir un projet.

Les enseignantes sont partie prenante de cette logique. Mais je veux aussi affirmer qu'elles ont la possibilité, qu'elles n'utilisent nullement, d'orienter vers des objectifs de développement, de création, de production et non vers des objectifs de consommation, de reproduction ou de divertissement la manne qui les attend.

Cela suppose cependant qu'elles construisent collectivement un projet d'école et non qu'elles réduisent la notion de projet à une série d'activités, de services ou d'équipements sans projet pédagogique.

C'est dans ce sens que j'examine dans ce rapport les préalables de la production d'un projet de changement.

2. Le jeu des mots

Pour comprendre les tendances que manifestent les projets et les ambiguïtés sur lesquelles ils reposent, il est essentiel de clarifier deux concepts-clés autour desquels ils s'ordonnent.

Ces concepts sont ceux de "besoins" et de "milieu", les deux étant par ailleurs fréquemment associés sous les espèces des"besoins du milieu".

Il leur est donné, dans les entrevues comme dans les énoncés de projets, une extension telle qu'ils peuvent se prêter à tous les glissements de sens.

J'en donnerai quelques exemples extraits des données pour faire ressortir les équivoques auxquelles nous expose ce flou lexical et conceptuel.

J'indiquerai également quelques balises qui permettraient à ces concepts d'être utilisés de façon plus précise à l'intérieur d'une problématique explicite.

2.1 Quels "besoins" ?

Le concept de "besoins" a été fortement remis en question par diverses disciplines scientifiques. Les économistes mêmes, pourtant spécialistes des études sur la consommation, s'interrogent sur ses fondements.

"Les besoins sont ce qu'il y a de plus obstinément inconnu entre toutes les inconnues dont s'occupent les sciences économiques." [1]

De nombreux auteurs ont relevé le caractère mythique des besoins ou souligné "... *la relativité des besoins qui ne peuvent être appréhendés en dehors des rapports sociaux qui leur donnent naissance.*"[2] Ils ont tenté de dévoiler la réalité sociale que cache l'usage du concept de besoins et ont mis en évidence le fait que les besoins n'existent pas "en nature", à l'état pur chez des individus, mais qu'ils sont une production sociale.

Dans des sociétés fondées sur l'extension des rapports marchands comme la nôtre, les besoins sont socialement construits pour permettre le développement de l'offre (en objets ou en services). Le travail idéologique sur les besoins a alors pour fonction de créer une demande qui réponde à l'offre, et non l'inverse. Il n'y a pas existence d'un besoin préalable à une réponse, mais production d'un besoin à partir des interventions ou des services que l'on veut justifier ou obtenir.

A cet égard, les descriptions que tout groupe professionnel ou toute organisation donne des besoins d'un autre groupe doit nous amener à nous interroger non sur les personnes dont on parle (ici, les enfants), mais sur celles qui parlent (ici, l'équipe-école), qui définissent les besoins des premières.

Seule la situation où un groupe socialement dominé s'est donné une organisation collective et définit lui-même ses demandes avant d'entrer en matière avec une institution peut transformer ce rapport de dépendance et de consommation en

---

(1) Knight, cité par Baudrillard, J., La société de consommation, SGPP., Paris, 1970, p. 112.

(2) Chevallier, J., Loschak, D., Science administrative, l'administration comme organisation et système d'action, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 1978, p. 284.

une négociation entre intérêts compatibles et/ou concurrents.

C'est loin d'être le cas dans les écoles, puisqu'on n'a pas affaire à des groupes de pression émanant du milieu mais à des parents sérialisés, intégrés, au mieux, dans un processus de consultation et à des élèves qui n'ont, la plupart du temps, pas voix au chapitre.

Examinons les formules d'énoncés de projets à la rubrique "besoins des enfants". On peut y découvrir deux usages principaux du concept de besoins.

1. Les besoins comme déficits ou handicaps des élèves

"Les élèves ont besoin :
-d'expériences de socialisation positives
-qu'on leur enseigne à jouer d'une façon positive
-qu'on leur donne de bonnes habitudes alimentaires
-d'apprendre à utiliser les ressources matérielles disponibles
-de développer leur motricité fine...".

Dans cette acception, le concept de "besoins" n'est autre que la réactualisation de la vieille problématique des "déficits" des enfants de milieux défavorisés qu'il faut combler par des interventions de compensation. Même transcrits dans leur formulation positive, ils définissent le groupe bénéficiaire en termes de "manques", ce qui est le propre d'une position de domination dans un rapport social.

2. Les besoins comme demande de services

C'est la tendance dominante dans les rapports. Il s'agit la plupart du temps de retraduire en "besoins des élèves" soit des attentes, soit des demandes qui sont au fond celles des intervenantes :

-"peu d'intérêt des enfants pour le travail écrit
-les enfants ressentent le besoin de développer le goût de la lecture
-motivation des enfants pour l'apprentissage du français
-... l'équipe-école perçoit un grand manque de motivation chez bon nombre

d'étudiants et un désintéressement pour la chose scolaire chez bon nombre de parents

-les budgets limités ne nous permettent pas toujours de nous procurer tout le matériel nécessaire...

-la plupart des élèves ne peuvent pas jouir d'un séjour de plein-air organisé

-le clergé paroissial en nombre restreint... ne suffit pas à la tâche pour seconder les professeurs...

-peu d'occasions de vivre des activités récréatives structurées, leur permettant un contact différent professeur-enfant, autres qu'académiques, pour une meilleure compréhension réciproque

-les enfants ont besoin d'un centre de documentation pour compléter leurs recherches...

-les enfants ont besoin d'un guide d'expérience....".

Comme on le voit, les besoins des enfants sont en réalité ceux de l'école.

Je ne veux pas signifier que les demandes du personnel scolaire sont illégitimes. J'essaie de montrer qu'en parlant des enfants, on parle de soi-même et de ce que l'on attend d'eux (en termes de comportements),ou de l'administration (en terme de ressources ou de budgets). En ce sens, les "besoins" ne se dissocient plus des "intérêts" du personnel scolaire, administration comprise.

Dans la description des besoins, les intervenantes parlent des élèves ou de leurs parents. Mais elles parlent également à leur administration. Le discours sur les besoins tient alors lieu de terrain de négociation entre leurs intérêts et les exigences ou les normes des détenteurs des budgets.

Les projets sont un lieu de négociation dans lequel bien sûr les intervenantes essaient de trouver leur intérêt, mais l'administration également, dans la mesure où l'équipe-école accepte de produire le discours de légitimation des décisions de dépenses. Il faut nécessairement que les fonctionnaires appuient leurs décisions sur une demande "légitime".

La connivence fondamentale, non-dite, entre les administrateurs et les équipes-écoles repose sur les demandes de projets comme mécanismes d'échange : les équipes-écoles produisent le discours dont l'administration a besoin pour justifier ses dépenses et l'administration est alors justifiée de dépenser (ce qui est sa raison d'être) parce qu'elle a obtenu le discours qui légitime ses actes administratifs.

L'enfant qui *"a besoin d'un centre de documentation"* n'est pas encore né; tout le monde le sait ! Mais la rhétorique des "besoins de l'enfant" permet aux administrateurs de justifier la décision d'attribuer les sommes nécessaires à l'ouverture d'un centre et aux enseignantes d'en bénéficier.

Les équipes-écoles ont bien compris les règles de ce jeu.

Lorsqu'une enseignante a voulu obtenir un projet de classe verte de 4000$ pour deux classes, elle y a inclus *"un petit programme de religion"*, sachant que la dernière personne qu'il lui restait à convaincre du côté de l'administration était *"très portée sur le religieux"*.

Pour une administration qui veut "financer des projets", il est nécessaire de pouvoir compter sur la collaboration de conseillers qui aideront les écoles à formuler des projets qui obtiendront sans obstacle le financement requis.

J'aimerais enfin attirer l'attention sur le fait que la réponse que l'on attend aux "besoins" ainsi produits est la plupart du temps un service, par l'intermédiaire de l'intervention d'un professionnel.

"Pour répondre adéquatement à tous ces besoins, il importe d'avoir une personne-ressource compétente qui serait au service des enfants."

A cet égard, l'école est partie prenante d'un système social et culturel qui *"tend à élargir le mode marchand de satisfaction des besoins en faisant naître*

la conviction que la plupart des besoins ressentis peuvent être satisfaits par la consommation de biens et de services".[1]

Habituellement, dans la logique technocratique d'extension des services, l'inventaire des besoins se fait à partir d'une démarche de connaissance d'un milieu. Et même s'il y a manipulation de la demande pour la rendre conforme au produit (aux services) que l'on veut offrir, on ne peut éluder la nécessité d'entrer en pourparlers avec la population concernée pour négocier une définition des besoins qui soit acceptée par les deux parties.

Dans le cas de l'école, on se contente d'une définition des besoins des élèves (ou des parents) tels que se les représentent les intervenantes et les administrateurs.

Qu'advient-il du milieu dans une telle orientation ?

2.2 Le juste "milieu"

Avec "milieu", nous voilà à nouveau en présence d'un terme ambigu qui recouvre un amalgame de définitions.

Des distinctions s'imposent à divers niveaux.

Tout d'abord, à l'intérieur de ce sous-ensemble du milieu que représentent les parents d'une école, tout le monde n'a pas le même statut, le même pouvoir. On dit souvent "le milieu" ou "les parents" pour parler des parents qui sont le plus proches de l'école et adhèrent à ses objectifs, laissant dans l'ombre les parents qui se tiennent à distance et qui sont fréquemment les plus défavorisés, à moins que l'école n'ait fait une démarche particulière à leur endroit.

---

(1) Ibid, p. 304.

On rencontre aussi la tendance contraire qui consiste à généraliser la situation de quelques familles particulièrement dépourvues au plan socio-économique en l'attribuant au milieu dans son ensemble, avec l'effet de dramatisation qui s'ensuit.

En son absence, on peut faire dire au "milieu" ce que l'on veut pour autant qu'on l'ait bien choisi ! Dans un cas, *"le milieu participe"*, dans l'autre, il *"n'est pas intéressé à l'éducation des enfants"*.

Une seconde généralisation consiste à inclure indistinctement dans la catégorie "milieu" les parents (les mères) des élèves, un quartier avec ses caractéristiques démographiques, sociales et économiques, une (ou des) communauté avec ses modes de vie et ses pratiques culturelles, un réseau d'organisations reliées au travail ou à la vie hors travail.

Le plus souvent, la démarche est réductrice dans la mesure où elle restreint le milieu aux parents d'élèves. Les autres composantes du milieu sont ignorées de l'école qui établit des rapports de service avec une clientèle mais ne se définit pas comme une institution parmi d'autres qui structurent la vie d'un quartier.

Dernière confusion, mais non la moindre relativement aux projets locaux. Dans les entrevues apparaissent fréquemment des glissements de sens qui peuvent se résumer dans la formule suivante :

le milieu ⊇ les élèves ≡ l'école ≡ les enseignantes.

C'est ici qu'on retrouve la notion de "besoins" associée à celle de "milieu". En fait, les "besoins du milieu" deviennent, par la magie d'un retournement dont les organisations ont le secret, les "besoins du personnel" qui est en contact avec les enfants.

Le projet de "connaissance du milieu" que l'école affiche souvent est ici remplacé par un jeu de miroirs qui permet à l'équipe-école de dire : le milieu, c'est nous.

Je ne reprendrai pas les exemples déjà cités au chapitre des "besoins".

Je conclurai par l'affirmation faite sans ironie aucune par un directeur : *"Les projets répondent aux besoins du milieu des professeurs" !*

3. L'organisation du travail

Pour poursuivre notre interrogation sur les limites que nous constatons aux projets tels qu'ils se déroulent actuellement dans les écoles, il faut maintenant prendre en compte le rôle joué par l'organisation du travail telle que la vivent en particulier les enseignantes. Celles-ci semblent entièrement structurées dans leur action pédagogique par les"programmes"et la "tâche" au point que les projets eux-mêmes qui devraient par définition être des éléments de rupture de ces déterminations apparaissent au contraire à leur tour définis en fonction de ces déterminations vécues comme des contraintes immuables.

3.1 Le programme

Selon qu'elles se centrent plus sur le programme à dispenser au cours de l'année ou sur les réactions de résistance des enfants à celui-ci, les enseignantes affirment que les projets les retardent dans leur programme (c'est un leitmotiv dans les entrevues) ou au contraire qu'ils font mieux aimer l'école aux élèves et facilitent ainsi l'application du programme.

-"On fait plus de sorties, mais moins de grammaire;
-l'éducation c'est le moral (les projets); c'est le programme aussi;
-la lecture est plus importante que le musée ou la gymnastique;
-on a négligé le travail scolaire, avec toutes ces activités;
-les enfants aiment les activités. Par contre avec tous les déplacements qu'elles entraînent, il y a trop de va et vient et d'interruptions;
-le théâtre n'améliore pas la lecture. C'est plutôt une récréation pour les enfants;
-tous ces projets sont des moyens qui devraient nous permettre d'axer davantage sur les apprentissages, de les faciliter. On est là pour leur faire faire des apprentissages;
-les ateliers, je les vois comme une espèce de mécanisme pour presser sur l'académique;

-les enfants aiment les activités. On a l'impression de leur donner des bonbons parce qu'ils sont mal. Ils aiment ça plus que faire de l'école. On les gâte. Ça les encourage;
-les projets aident à renforcer le programme, à "booster" les élèves;
-ils développent l'intérêt. C'est important qu'ils aiment l'école."

Dans un cas comme dans l'autre, le programme est cet "intouchable" dont personne ne remet activement en cause la pertinence; c'est un "donné" de l'institution, accepté comme tel.

"Actuellement, on ne fait pas de changements dans les programmes. On fait des changements en ajoutant des choses."

Il ne faut donc pas se surprendre que les projets ne soient jamais vus par les enseignantes comme des moyens d'amorcer une transformation pédagogique qui toucherait aux contenus et à l'organisation de l'enseignement, comme cela peut être le cas pour les enseignantes-ressources ou les conseillers pédagogiques.

Il y a là un problème fondamental qui a déjà été soulevé souvent dans les milieux universitaires [1] mais qui n'a jamais fait l'objet d'un débat systématique et structuré dans le milieu de l'enseignement primaire : l'absence de distinction entre enseignement et apprentissage.

Pour les enseignantes [2], le programme d'enseignement et l'apprentissage des élèves se superposent presque complètement. Le vocabulaire courant témoigne d'ailleurs de cette indissociation qui est un même temps une confusion; on dit aussi volontiers "les apprentissages", "les apprentissages académiques" que "l'académique"

---

(1) Caouette, Ch., Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé, Rapport synthèse, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, avril 1976, en collaboration avec G. Bourbeau, p. 56-57 : Nouvelle formulation des problèmes d'éducation en milieu défavorisé.

(2) Comme toujours dans ce rapport, je généralise des tendances nettement dominantes, tout en sachant que des exceptions existent, voire des tendances minoritaires. C'est sur l'existence de ces exceptions que j'appuyerai certaines des propositions de changement.

en parlant des notions qu'un enfant est censé acquérir à l'école, sans préciser si l'on désigne une tranche du programme à dispenser ou si l'on réfère à des connaissances que les élèves auraient l'occasion de construire et de s'approprier réellement.

En fait, tout permet de penser que seule la première partie de l'alternative existe dans l'esprit des enseignantes. Enseigner, acte de l'enseignante, se superpose sans distance à apprendre, acte de l'élève, dans une opération qui relève de la croyance, pour ne pas dire de la pensée magique.

Cette conception, toujours sous-jacente aux discours des enseignantes est tributaire de la vision déjà ancienne de l'enfant-récipient-à-remplir, défini à partir de ce qu'il ne sait pas et qui va apprendre au rythme même de ce que l'enseignante fera passer en lui.

Cette image n'est-elle pas proche de ce qui se passe dans la plupart des transactions quotidiennes entre un groupe d'élèves, une enseignante et des connaissances ? Une enseignante le résume fort bien lorsqu'elle déclare en le déplorant :

"Ils ne veulent pas m'écouter, ils veulent comprendre."

Pourtant, il est un domaine où la psychologie a permis de progresser depuis cinquante ans. C'est celui qui explore comment les connaissances s'élaborent chez l'enfant ou au sein de groupes d'enfants. Que le savoir se construise à travers des pratiques axées sur l'activité et le tâtonnement des enfants, orientées vers la solution de problèmes qui ont un sens pour eux apparaît aujourd'hui un lieu commun. Pourtant, il est sans effet dans la pratique pédagogique la plus courante qui s'ingénie à placer les élèves dans un rapport passif au savoir qui ne peut que favoriser le désintérêt et le développement des échecs.

Fait-on alors autre chose que "... *prétendre transmettre aux enfants... des savoirs qui leur servent d'armes, mais les transmettre par des méthodes oppressives et aliénantes, c'est-à-dire par des méthodes qui mettent ces enfants en situa-*

tion d'échec et qui engendrent un rapport aliéné au savoir ?"[1]

Et quand on parle de "méthodes", ici, on désigne la situation scolaire traditionnelle dans son ensemble et non telle méthode spécifique.

Si l'intention des enseignantes est effectivement d'équiper les élèves de connaissances qu'elles estiment indispensables pour vivre ou survivre dans notre société, et tout permet de croire que c'est bien le cas, il devient urgent qu'elles soient alarmées du fait que le "programme" ou l'"académique" qu'elles pratiquent ne produisent pas les fruits attendus, qu'ils vont même à l'encontre de cet objectif légitime.

Les échecs scolaires massifs dans les MSEF sont là pour en témoigner. De même qu'en font foi les études du ministère de l'Education sur les étudiants du professionnel court :

"... l'orientation vers les "voies pratiques" et le "professionnel court" est surtout le fait des jeunes provenant de milieux familiaux peu scolarisés et de situation économiquement faible ou plus que modeste." [2]

Le ministère affirme que *"... les années de préscolarisation et de première scolarisation doivent faire l'objet d'un examen attentif. Les résultats d'une étude récemment menée par l'INRS-Education sur les caractéristiques des élèves du professionnel court indiquent d'ailleurs clairement que ces élèves, comme aussi ceux qu'on dirige vers les "voies pratiques", ont connu, dès les premières années de l'école primaire, des problèmes scolaires et accumulé des retards qui ont déterminé leur orientation ultérieure".*[3]

---

(1) Quelles pratiques par une autre école ? Le savoir aussi, ça se construit !, Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), éd. Casterman, 1982, p. 151.

(2) La formation professionnelle des jeunes, Propositions de relance et de renouveau, Ministère de l'Education, 1982, p. 38.

(3) Ibid. p. 37. L'étude citée par le MEQ est : Hardy-Roch, M. et autres, Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire. Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires, MEQ, 1981.

On pourrait citer enfin les nombreux jeunes qui quittent l'école à seize ans en étant fonctionnellement analphabètes. [1]

Concluons sur ce point : le "programme" ne garantit pas l'acquisition de connaissances. Il leur fait même obstacle très souvent, en particulier en MSEF.

Les instances administratives qui légitiment - pour ne pas dire imposent - l'utilisation du programme institutionnalisé comme seul moyen d'accès au savoir doivent permettre qu'un débat s'instaure sur cette question et que de nouvelles voies puissent être dégagées.

Mais quoique l'on ne puisse attendre ce changement de perspective des seules enseignantes, il faut cependant poser à leur niveau également la question de savoir à quelles conditions ce changement pourrait se faire.

Ceci nous ramène aux projets locaux. Si l'on n'ose toucher à ce pôle fondamental de structuration de la pratique enseignante, le programme, on ne pourra jamais parler de projets locaux qui soient autre chose qu'une façon d'enrober la pilule amère de l'"académique" que l'on veut faire avaler aux élèves.

Je remarque à cet égard que les enseignantes-ressources qui ont réussi quelques percées dans le sens d'une transformation de la pédagogie l'ont fait par l'intermédiaire du nouveau programme de français, comme si elles sentaient que dans la situation actuelle, seul un "autre programme" (et la menace de son application imminente dans les écoles) était de taille à s'opposer au "Programme".

---

(1) Il n'existe à ma connaissance aucune étude qui en fait un recensement systématique, mais le phénomène est bien connu dans les milieux de l'alphabétisation des adultes où il se discute beaucoup.

3.2 La tâche

L'autre pivot autour duquel s'ordonnent les projets locaux est la "tâche" de l'enseignante, c'est-à-dire tout ce qui constitue et définit ses conditions de travail, en sachant d'emblée que cette tâche est vécue comme très astreignante et source d'un stress considérable.

Qu'elles apprécient ou non les projets, les enseignantes les évaluent essentiellement à leur capacité d'alléger leur tâche ou au contraire de la rendre plus lourde.

Tout se passe comme si les objectifs mêmes des projets s'effaçaient derrière leur impact sur la tâche.

"Tous ces projets, ça alourdit la tâche."

Partout où ils se déroulent, les projets résultant en une adjonction de personnel ont la faveur des enseignantes, dans la mesure où ils leur apportent un soutien, un partage concret des tâches pédagogiques et où ils font porter la responsibilité du projet sur la personne-ressource et non sur la ou les enseignantes.

"Personne ne décide de faire une tâche (à l'intérieur d'un projet), parce qu'elle en devient aussitôt responsable. C'est trop lourd pour une personne."

"On nous en demande trop. Il faut du personnel pour nous aider."

"On a tellement de contraintes. On se dit : pourquoi se tuer. On est déprimées."

Remarquons que les enseignantes ne sont pas libérées pendant la durée des interventions. Elles assistent aux activités, contrairement à ce qui se passe avec les spécialistes régulièrement inscrits à leur horaire.

"Le professeur est là pour la discipline. Ce ne sont pas des périodes libres."

L'idée de fond était de donner aux enseignantes l'occasion de se perfectionner en participant aux interventions de personnes spécialisées dans un secteur ou un autre de l'activité pédagogique.

Plusieurs des personnes non enseignantes interrogées relèvent que, dans la pratique, ces périodes remplissent presque la même fonction que les périodes libres pour les enseignantes.

-*"Elles font de la correction (de cahiers d'exercices) pendant les activités;*
-*les "breaks", ça compte beaucoup pour les professeurs. Ce sont des périodes de repos. Ils assistent mais ils n'enseignent pas. Ca détermine souvent s'ils vont appuyer un projet ou non."*

Les enseignantes ne mentionnent pour ainsi dire jamais qu'elles ont repris à leur compte des activités nouvelles pour elles apprises avec une personne-ressource.

Une enseignante-ressource fait remarquer :
"Quand je travaille avec les professeurs, c'est difficile de faire du team-teaching. Les professeurs sont présents mais ne collaborent pas au travail ou à l'activité que je prépare. 90% sont comme ça. Et même ce que je fais ne les incite pas à continuer seuls l'activité."

Je n'exclus pas que des prolongements aient pu se faire dans certains endroits, mais souligne que cet aspect des projets n'est pas prioritaire dans la réalité, bien qu'il le soit dans les objectifs officiels.

Des personnes-ressources font même à plusieurs reprises l'hypothèse que si elles quittaient l'école, il ne resterait rien de leur démarche.

Les projets dont il est fait mention ici sont ceux qui consistent à requérir les services de personnes-ressources pour dispenser du théâtre, des arts plastiques, de l'éducation physique, du soutien en lecture, des activités en français, sans que ces "adjonctions" aient été articulées à un véritable projet pédagogique global, de classe ou d'école.

Les mots le disent bien : il s'agit de "ressources additionnelles". On pourrait leur opposer le concept de "multiplicateurs", qui ne légitimerait la présence de personnes supplémentaires que dans la mesure où elle entraînerait une réelle "formation" des enseignantes les rendant aptes ultérieurement à se passer de ces ressources et à en tirer un renouvellement de leur enseignement.

On est loin du compte. Un objectif implicite des équipes-écoles n'est-il pas de faire reconduire les projets impliquant l'adjonction de personnel, plutôt que de parvenir à s'en passer après une période de formation ?

"... il a fallu trouver nous-mêmes les personnes-ressources. On a eu la chance de connaître X (pour un atelier). Ensuite, elle a été remplacée par une autre très compétente. Présentement, la spécialiste laisse à désirer au plan qualité. Si ce projet n'est pas reconduit, ce ne sera pas à cause de l'activité elle-même, mais de la personne. Nous, on n'est pas spécialistes. On ne fait pas vivre aux enfants le même type d'animation."

Il convient cependant de garder à l'esprit ce que j'ai appelé l'entente paradoxale entre enseignantes et administration et qui s'applique également à la reconduction des projets.

Le fait d'enseigner en MSEF doit-il être considéré comme plus pénible que dans d'autres milieux et pourrait-il de ce fait justifier un certain allègement de la tâche par l'adjonction de personnel ?

Il n'y a pas de doutes, selon nos données, que les enseignantes jugent le travail plus difficile en MSEF.

"Ça demande de la force. Le travail est dur... Si ce n'était que des enfants... Si on avait l'appui des parents... On fait des merveilles avec ce qu'on a."

"Le travail est dur. Et les projets, ça demande du temps, beaucoup d'heures supplémentaires."

C'est sans doute pour cette raison qu'elles semblent considérer l'octroi de ressources supplémentaires comme normal, sinon comme l'expression d'une reconnaissance par l'institution scolaire de leur surcharge et des difficultés de leur travail.

Il n'empêche que si les personnes-ressources peuvent permettre une certaine décharge de travail, ne serait-ce que parce qu'elles permettent de se retirer provisoirement de la responsabilité du groupe-classe et de ses activités, les projets sont souvent vécus comme une surcharge.

"Les projets donnent souvent des périodes de repos aux professeurs. Mais en même temps, ils sont fatigués, parce que c'est dur de travailler ici."

"Etant donné la tâche, travailler avec une personne-ressource est une surcharge."

Les projets demandent des réunions préalables et rétrospectives, une organisation matérielle, des démarches d'évaluation, des aménagements qui bouleversent les horaires, etc. Beaucoup ont insisté sur ce point. Dans ce sens, il est peut être légitime qu'on envisage une forme de décharge. Mais le projet est totalement dénaturé si son objectif principal est vécu comme une possibilité de décharge.

Il faut souligner que les projets locaux n'ont jamais eu pour objectif de diminuer la tâche, mais bien de permettre de redéfinir la tâche, d'investir des ressources financières et humaines supplémentaires dans une démarche de transformation pédagogique.

Une telle transformation ne peut s'appuyer, au Québec, en 1983, sur un mouvement "spontané" de renouveau pédagogique qui animerait le milieu scolaire et rallierait un consensus sur la nécessité de "changer l'école".

On n'a pas d'autre choix que de mettre le doigt sur l'échec de l'école, dans sa fonction de "formation" du moins, échec plus patent en MSEF qu'ailleurs, et de poser le problème du changement à l'intérieur du cadre organisationnel et contractuel existant.

3.3 Les projets

Qu'elles le mentionnent explicitement ou qu'elles le révèlent par leur méconnaissance des tenants et aboutissants des projets, les enseignantes dans leur majorité ne se présentent ni ne se représentent comme les initiatrices et les moteurs des projets auxquels elles sont associées.

Les enseignantes exercent peu de pouvoir dans l'orientation des projets, mais elles ne cherchent pas à en exercer plus. Elles semblent se situer dans un rapport périphérique aux projets qui tient de la dépendance ou de la consommation. Elles "s'intègrent" à tel projet, qui leur demeure extérieur. Elles "embarquent", mais ce n'est pas leur véhicule.

Une enseignante se définit par exemple à plusieurs reprises comme un "follower" et déclare qu'elle laisse aux autres le soin de tout décider et planifier. Ces "autres" sont pour elle la direction et une enseignante qui a un grand leadership dans l'école.

"Si on me demande de participer à un projet, je le fais. Sinon, je préfère m'occuper de ma classe."

Une enseignante affirme qu'il existe "trois styles de directions : *"d'accord, neutre, pas d'accord"* et trois styles d'enseignantes: *"d'accord, indifférente, contre."*

Celles qui sont "contre" s'insèrent dans les projets parce qu'elles sont ou se sentent obligées :

"L'éducation physique n'est pas mon choix", dit l'une avec insistance, en soulignant que ce projet, comme d'ailleurs le projet de théâtre, n'a aucune influence sur la lecture.

Dans beaucoup de cas, les seules prétentions mentionnées touchent à la répartition de l'argent. Quand celui-ci est inégalement réparti entre les classes, les enseignantes s'en plaignent dans les entrevues mais sans intervenir où il se doit pour faire changer la situation.

Elles "acceptent", au même titre que cette enseignante qui s'est présentée à nous, résignée, en disant :

"Le principal m'a dit de venir et de répondre à vos questions; alors je suis venue".

A maintes reprises, des enseignantes soulignent leur forte implication dans les projets. Mais cette implication se fait très souvent au niveau de la réalisation concrète (préparation matérielle, accompagnement physique des élèves), voire de l'exécution et non au niveau de la conception ou de l'appropriation de la formule "projet local" pour en faire un projet pédagogique personnel.

On nous a fait remarquer à plusieurs reprises que l'*"Opération Renouveau, c'est de l'argent"* ou que*"les projets, ce sont des budgets."*

Comme si "Au commencement était l'argent..." et que les projets arrivent ensuite. Il y a consensus dans les équipes-écoles sur la nécessité de conserver les projets, c'est-à-dire en fait les budgets et l'aide qu'ils apportent.

Se représenter les débats d'une équipe-école sur les projets comme une opération de ventilation des budgets disponibles ne relève pas de la science-fiction, même s'ils ne se réduisent évidemment pas à cela.

Par ces considérations sur la primauté des budgets, je ne laisse pas entendre que les équipes-écoles devraient travailler "gratuitement" ou que les projets se réaliseraient aussi bien sans argent.

J'essaie d'attirer l'attention sur une inversion ou une perversion de la formule des projets locaux qui, de démarche de revendication d'une automonie dans le travail et d'un nouveau rapport aux élèves et à leur milieu qu'ils devraient être (avec les budgets que cela suppose par conséquent), deviennent une masse monétaire à négocier et à répartir entre des intervenantes, avec les formalités bureaucratiques, rhétoriques et "littéraires" qui s'imposent pour répondre aux normes d'acceptabilité des commission scolaires.

Je veux également mettre l'accent sur le fait qu'en plaçant les budgets au point de départ de la démarche et en leur soumettant les projets, on favorise la pénétration de rapports marchands dans les moindres recoins de la vie d'une école ou d'une classe et des relations interpersonnelles.

Je prendrai comme exemple ce projet qui consiste à célébrer les anniversaires des élèves.

Est-il vraiment indispensable de disposer de 2,500 dollars pour fêter les élèves le jour de leur anniversaire ? Faut-il bureaucratiser, budgétiser et uniformiser jusqu'à ces manifestations d'affection qui marquent la vie d'un groupe ? Et qu'adviendra-t-il de ces "fêtes" le jour où le budget sera supprimé ? Sera-t-on encore capables de les concevoir autrement ?

L'exemple peut paraître anecdotique. En fait, il est symptômatique d'une évolution de la société où le phénomène de "... *l'atomisation de la vie sociale progresse à grands pas...*" et "... *ne peut être expliqué que par le développement des rapports marchands se substituant aux rapports personnels et communautaires.*" *"Peu à peu, c'est non seulement la satisfaction des besoins matériels et des besoins en services qui passe par le marché, mais aussi les structures affectives de la vie."*

"En fin de compte, chacun se retrouve bon gré mal gré, incapable de faire quoi que ce soit par lui-même aussi facilement qu'en ayant recours aux services du marché...".[1]

---

(1) Braverman, Harry, Travail et capitalisme monopoliste, La dégradation du travail au XXe siècle, Paris, Maspero, 1976, pp. 228-231.

4. Projet pédagogique, organisation du travail et partenaires éducatifs

Le projet pédagogique local n'a de sens que dans la mesure où il se situe dans un rapport critique à l'organisation du travail. Or tout le travail des enseignantes et de l'équipe-école semble régi par la soumission aux normes de l'organisation du travail.

La convention collective, le programme, la tâche définissent entièrement l'équipe-école qui est ainsi amenée à penser les projets mêmes dans ces catégories.

Cette absence de distance à l'égard des normes institutionnelles relève de ce que René Lourau [1] appelle le groupe de travail, qui se définit par les déterminations institutionnelles dans lesquelles il est inscrit et adhère entièrement à l'organisation du travail qui lui est imposée.

Dans chaque groupe (ou équipe-école) peut exister aussi une tendance à valoriser les relations humaines et la communication intra-groupe et à nier du même coup les déterminations institutionnelles.

Cette orientation prédomine dans des projets qui sont présentés comme novateurs en MSEF. On y déplore cependant que leurs effets portent sur les relations entre les personnes surtout et ne franchissent pas les portes des classes.

Il existe enfin dans tout groupe une tendance - au moins potentielle - à se constituer en groupe d'action et de transformation de la réalité scolaire.

---

(1) Lourau, R., Analyse institutionnelle et pédagogie, Epi, 1970, pp. 145-165. Ce livre a été réédité sous le titre de Sociologue à plein temps. Je m'inspire directement ici du chapitre 5 : Les trois instances du groupe-classe, mais de façon extrêmement schématique, pour les fins de mon propos. Le chapitre dans son entier donne des pistes très éclairantes pour qui souhaite s'interroger sur les équipes-écoles et leur possibilité de devenir des groupes de production réelle.

C'est sans aucun doute dans la mesure où cette troisième tendance va pouvoir s'actualiser dans une équipe-école que l'on pourra vraiment parler de projets pédagogiques capables d'entrer en interaction avec le milieu environnant de l'école (parents, quartiers, groupes constitués), et de construire à travers cette rencontre et cette prise en considération du milieu un nouveau rapport au savoir et à la culture.

Il est évident que le projet pédagogique dans cette définition ne nie nullement les déterminations institutionnelles (programmes, conditions de travail, tâche) mais au contraire les prend réellement en compte et les transforme.

Dans une telle conception du projet, les enseignantes-ressources et les conseillers pédagogiques sont appelés à jouer un rôle primordial. Ils sont en effet les agents les mieux placés pour amorcer une véritable transformation-rupture par rapport à l'organisation du travail, à un certain nombre de conditions évidemment.

Après les multiples expériences de relations humaines ou de création d'"espaces de sociabilité"[1] dans les écoles, il apparaît manifeste que ce type d'intervention ne peut pas être confondu avec celui du projet tel que je l'ai énoncé. Il faut passer, pour prendre les termes de R. Lourau, du groupe de travail au groupe d'action, et non au groupe de communication interpersonnelle.

Cela exige également de la part des enseignantes-ressources et des conseillers pédagogiques une réflexion sur la pédagogie et les apprentissages qui permettent de rompre avec l'équation apprentissage = programme pour retrouver le sens scientifique des apprentissages de base, à savoir la construction du savoir par l'expérimentation, à tout âge, dans tous les domaines, sur des situations réelles, inscrites dans un milieu, une histoire.

---

(1) Castel, R., La gestion des risques, Ed. de Minuit, 1981, p. 197.

Cela exige enfin la capacité et le droit pour ces intervenantes d'obtenir de l'administration la garantie d'une marge de manoeuvre qui puisse faire échec aux contraintes organisationnelles résumées dans le "programme" et la "tâche".

Selon nos documents, ce sont actuellement dans le milieu scolaire ces personnes qui sont le plus porteuses d'un projet pédagogique inscrit dans le type de rupture dont je viens de parler.

Il est vrai que cette démarche est extrêmement difficile. Au point qu'une ex-enseignante-ressource, retournée dans sa classe, n'hésite pas à reconnaître sa grande difficulté à poursuivre dans sa propre classe le projet pédagogique qu'elle avait essayé auparavant d'implanter dans l'école. La raison qu'elle invoque est la surcharge de travail contraignant auquel elle doit faire face.

Le rôle des directions d'écoles est indéniablement déterminant. Notre matériel met en évidence un continuum entre deux pôles qui vont de la direction autoritaire qui impose aux enseignantes sa conception du projet et force ces dernières à la suivre,au leadership effacé, laissant donc une marge de manoeuvre importante aux enseignantes, dont ces dernières cependant ne savent tirer parti faute d'orientations.

Les effets de ces deux types extrêmes de leadership par rapport aux projets se rejoignent curieusement en ce qu'ils ne sont pas l'expression d'une intégration réussie des objectifs respectifs des enseignantes et de la direction dans le cadre d'un projet commun.

Il peut exister d'autres types de leadership (même si nous ne les avons pas rencontrés dans notre matériel) qui consistent à articuler de façon dynamique ces deux pôles qui ne devraient pas s'exclure: un projet pédagogique exige des conditions de travail de souplesse mais une volonté ferme d'atteindre les objectifs qu'on se fixe.

En outre, plus encore que la mobilité des enseignantes, celle des directions est décrite comme extrêmement néfaste à la poursuite d'un projet qui ne peut évidemment qu'être une oeuvre de longue haleine.

Tant que les projets demeurent essentiellement définis dans les termes dont j'ai fait la critique, à savoir des activités et des services inscrits dans des rapports de consommation ou encore dans des rapports d'allègement de tâche ou de divertissement pour les élèves, bref tant que les projets sont définis à partir et dans les limites de l'organisation scolaire, le "milieu" ne peut qu'être le grand absent de la problématique du projet local officiellement orienté vers lui. Pour ne parler que des parents - les groupes populaires ou les ressources communautaires ne sont jamais mentionnés -, il n'est fait mention d'eux que très rarement, et dans un rapport d'usagers indirects qu'on consulte à l'occasion ou encore de clientèle à laquelle on peut aller jusqu'à distribuer des billets de hockey comme cela s'est fait dans une école.

Là où les parents participent, il s'agit essentiellement d'une participation dépendant des initiatives de la direction ou des enseignantes et dans les limites strictes qu'elles lui définissent. C'est le plus souvent une participation pour des services concrets, de l'accompagnement dans des sorties et parfois de contribution spécifique dans le cadre d'un atelier de macramé, de cuisine ou d'artisanat.

Dans quelques cas, les projets ont fourni un emploi à des parents qui se sont intégrés à l'école.

Ailleurs, un rapprochement inhabituel parents-école s'est fait par l'intermédiaire du comité d'école qui *"a été un tremplin pour les femmes"*. Cela a abouti à un projet autonome des mères impliquées: une pièce de théâtre qu'elles ont montée et jouée à l'école. Elles sont encore émues de cette expérience qui *"a surpris tout le monde (maris, enfants, personnel de l'école)"*.

Mais ceci semble une situation unique.

La représentation que la plupart des équipes-écoles ont du milieu est extrêmement négative et saisie à partir des catégories de la déficience de ressources matérielles des familles, de leur déchéance morale, de leur manque de culture et d'intérêt pour ce que les enseignantes font à l'école.[1]

Il demeure surprenant qu'après les multiples études et interventions qui ont été menées ces dernières années pour favoriser une meilleure compréhension des MSEF, on retrouve si ancrés les préjugés qui avaient cours au moment où se déployait la "guerre à la pauvreté" des années 60.

Je terminerai le tour d'horizon des différents partenaires avec les enfants. On ne peut imaginer comment les enseignantes qui, à de très rares exceptions près, ne développent pas personnellement des pratiques porteuses d'autonomie dans l'école pourraient favoriser le développement de l'autonomie et de la responsabilité des élèves dans la prise en charge de leur apprentissage et de leur socialisation. C'est effectivement ce qui ressort de leurs évaluations des enfants et ce que ces derniers peuvent en dire eux-mêmes.

---

(1) Je n'allongerai pas sur ce point. On se reportera à Laperrière, A., La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, Rapport de recherche, CECM, Division des services spéciaux, 1976. Selon nos données, ce rapport garde toute son actualité.

CHAPITRE II : CONSTRUIRE DE NOUVEAUX RAPPORTS ÉDUCATIFS

> *"L'école ne peut plus être un simple moyen de transmission de l'acquis. Elle doit ou bien devenir un instrument direct de formation de nouvelles inégalités et d'une nouvelle domination, ou bien devenir un milieu de création culturelle et de libération sociale"* (1)

Dans ce deuxième chapitre, je décris et analyse quelques projets effectués au Québec ou ailleurs, en éducation ou dans divers secteurs de l'action socio-éducative, afin de poser les conditions de réalisation de projets locaux qui entraînent un véritable changement dans les milieux où ils sont pratiqués. J'intègre également quelques éléments d'expériences recueillis au cours des entrevues dans les écoles (chapitre I) et qui ouvrent des pistes intéressantes.

Les expériences choisies ne sont pas décrites de façon exhaustive; elles sont plutôt présentées de façon très succincte, le but n'étant pas de les étudier en elles-mêmes mais d'en dégager les éléments utiles à une problématique du projet local en milieu scolaire(2).

Ce chapitre s'organise autour de sept thèmes dégagés à partir de l'analyse du premier chapitre. Ils concernent les apprentissages, les programmes, les parents, le "milieu", les conditions de vie, l'administration, la "base" impliquée dans les projets.

Ces thèmes sont repris ici pour tenter, au-delà du constat des situations existantes, de définir comment de nouveaux rapports peuvent être instaurés dans le milieu scolaire et en quoi la pratique des projets locaux peut y contribuer: quel rapport au savoir, à la culture, au milieu l'école peut-elle promouvoir? Quel rapport à l'institution scolaire et au travail les enseignantes peuvent-elles développer?

---

(1) Touraine, Alain, Préface à Enfants russes, enfants américains, de Bronfenbrenner, Urie, Fleurus, Paris, 1972, p. 14.

(2) Les lecteurs qui voudraient en savoir plus sur chacune des expériences évoquées peuvent se reporter au texte original. Si celui-ci est difficile à obtenir, consulter la copie déposée au C.S.I.M.

Le premier chapitre a mis en évidence les rapports existants. Les expériences décrites maintenant doivent permettre d'esquisser, par touches successives, des pistes de transformation concrètes. Il ne faut évidemment pas leur donner valeur de "modèles". Elles sont là pour monter des "possibles", ouvrir des perspectives, stimuler l'imagination.

Les thèmes traités sont interdépendants. Toucher à un des aspects entraîne nécessairement des changements dans les autres. Je les distingue pour la clarté de l'exposé; mais c'est le travail du lecteur que de conserver à l'esprit la perspective globale qui sous-tend les analyses et les expériences présentées sous un angle à la fois.

Par exemple, changer le rapport que les enfants ou les enseignantes établissent avec les connaissances (en affirmant par exemple que les savoirs se construisent plutôt qu'ils ne s'enseignent) revient corollairement à transformer les rapports qu'on entretient avec les élèves eux-mêmes.

C'est évidemment dans la mesure où ces différents aspects sont profondément intégrés qu'un changement marquant se produit. Par contre, il existe énormément d'expériences où un ou quelques-uns de ces rapports sont privilégiés, sans qu'ils le soient tous. C'est ce qui fait l'intérêt de ces expériences, mais aussi leurs limites.

De toute façon, pour changer une situation de façon globale, il faut bien commencer par un bout...

1. Les enfants sont les principaux acteurs de leurs apprentissages

> *"... le rôle social de l'école est défini d'abord... par l'activité de connaissance. L'école peut apprendre à l'enfant comme à l'adulte qui enseigne à être un producteur de connaissance."* (1)

---

(1) Touraine, Alain, Préface à Enfants russes, enfants américains, op. cit. p. 11.

Pour poser le problème des savoirs que l'école veut faire acquérir aux élèves, je réfère ici, pour le dire vite et aller droit au but, à un courant théorique majeur à cet égard. L'épistémologie génétique développée par Jean Piaget a mis en lumière, à travers de nombreuses recherches, les étapes de construction des connaissances chez l'enfant. Elle a également établi comment les connaissances se développent par l'activité de l'enfant sur les objets extérieurs et l'environnement: "*Les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire des structures structurant le réel*". (1)

Les acquisitions durables des élèves ne résultent nullement d'une addition d'informations transmises verbalement ou de notions isolées, enseignées, expliquées, puis appliquées, même avec les meilleures techniques imaginables.

C'est par leurs explorations personnelles, dans un milieu qui offre le maximum de liberté d'action, favorise les interactions entre pairs et encourage la réflexion critique que les enfants apprennent.

> "*... Il est important que les maîtres proposent aux enfants des matériaux, des situations et des occasions qui leur permettent de progresser. Il ne s'agit pas de laisser les enfants faire tout ce qu'ils veulent. Il s'agit de les mettre en face de situations qui posent de nouveaux problèmes, s'enchaînant les uns aux autres*". (2)

C'est avec, en arrière-plan, cette optique "constructiviste-interactionniste" de l'acquisition des connaissances que j'ai sélectionné les expériences qui suivent et illustrent dans des milieux variés, la possibilité d'un rapport actif au savoir pour les élèves ou les clientèles impliquées et la volonté de les placer au centre de la démarche éducative pour les intervenants. J'y ajoute la perspective de la construction d'un savoir collectif par un groupe qui se prend en charge, perspective développée par certains courants de la "recherche-action". (3)

---

(1) Piaget, Jean, Psychologie et pédagogie, Ed. Denoël, Gonthier, coll. Médiations, Paris, no 59.

(2) Piaget, Jean, Mes idées, Ed. Denoël, Gonthier, Coll. Médiations, Paris, 1977, p. 100.

(3) Voir La recherche-action, enjeux et pratiques, Revue internationale d'action communautaire, no 5-45, Montréal, printemps 1981.

Au Québec, un des courants qui propose des transformations pédagogiques majeures est celui des écoles alternatives.[1] Un des choix importants de ces écoles est précisément de placer les enfants au centre de la démarche d'apprentissage.

C'est à l'enfant, personnage central de l'école, de "*déterminer les apprentissages qui correspondent à ses intérêts et à ses besoins, c'est à lui de déterminer son cheminement éducatif*".

Sans cette démarche, l'éducateur est présent à titre d'aide et de responsable de la mise en place d'un environnement éducatif. Il "*aide à apprendre à apprendre et à apprendre à être*" [2]

Dans ce milieu de vie que veut être l'école, "*l'enfant se réapproprie son espace et son temps éducatifs, et son acte d'apprendre*".[3]

Par ailleurs, les enfants sont amenés à exercer des pouvoirs collectifs de décision au cours de réunions présidées par un enfants élu par ses pairs, ce qui représente un autre type d'apprentissage fondamental et créateur. "*C'est lors de ces réunions que se prennent collectivement les décisions concernant l'organisation de la vie quotidienne et les règles de gestion, de même que les décisions concernant l'adoption des projets et l'administration du budget de la classe*".[4]

"*En plus d'y apprendre à respecter les droits démocratiques de chaun, l'enfant découvre concrètement les conditions et les exigences du pouvoir collectif décisionnel*".[5]

---

(1) Je n'ignore pas que les écoles alternatives ne sont pas implantées en MSEF. Je pense cependant que ces écoles ont dû, dans leur démarche de changement, faire des ruptures avec certaines contraintes institutionnelles propres aux écoles de tous les milieux. Les distances qu'elles ont prises et les pratiques qu'elles ont osées nous donnent des indices des problèmes qui surgissent quand on touche à un aspect ou l'autre de la structure scolaire ainsi que des jalons pour les analyser.

(2) Caouette, Charles, L'école-recherche Jonathan, un projet éducatif particulier, Etudes et documents, collection: commissions scolaires, Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1979, p. 16.

(3) Caouette, Charles, "De l'autonomie à l'autogestion: un projet de socialisation de l'enfant", Sociologie et sociétés, vol. 10, no 1, avril 1978, p. 170

(4) Ibid, p. 16.

(5) Ibid, p. 21.

Dans une même orientation d'autogestion de la classe, mentionnons l'expérience de Catherine Pochet, relatée dans "Qui c'est l'conseil?" (1) En lisant les comptes rendus de conseil pris en note par cette enseignante, nous découvrons la vie d'une classe, les personnalités qui émergent, les problèmes de discipline, de travail, de leadership... On suit la naissance et le développement du Conseil, lieu des prises de décision qui, au début est encombré par les plaintes et les chicanes des enfants, puis devient l'endroit où l'on décide de faire un journal, d'entreprendre une correspondance scolaire, de modifier le partage des tâches, etc.

Produire des décisions, une loi du groupe; produire des idées; produire un travail, des travaux... Visiblement, ces démarches sont liées. La pratique de l'une libère des énergies pour les autres.

Il s'en dégage une façon d'apprendre, de comprendre, de vivre en collectivité radicalement différente de l'école traditionnelle. Les enfants qui passent par là ne seront plus des récepteurs passifs, prêts à subir la manipulation d'une autorité nantie d'un savoir ou d'un pouvoir quelconques.

Si C. Pochet insiste particulièrement sur le "conseil", elle laisse apparaître en filigrane ces autres lieux de parole que sont le "texte libre", le "journal scolaire" et la"correspondance" ainsi que la technique de l'imprimerie qui leur est associée.

---

(1) Pochet, Catherine, Our y, Fernand, Qui c'est l'conseil? Mise en route d'une classe, techniques Freinet, pédagogie institutionnelle, Ed. Maspéro, Paris, 1979.

On se trouve en présence d'une pratique qui se réclame de l'école active de Freinet et du courant de la pédagogie institutionnelle[1]. Il y aurait lieu de s'attarder sur ces courants pédagogiques qui peuvent apporter énormément à une réflexion sur des modes d'acquisition du savoir qui fassent appel à l'activité des enfants et à leur responsabilité. C'est une pédagogie de l'imaginaire et du concret qui attribue une importance capitale à la motivation des élèves et s'attache à ne les faire agir et réfléchir que sur des situations qui ont une signification pour eux. Etant donné l'importance de ces mouvements et leurs nombreuses publications, je réfère à la bibliographie.

---

(1) Outre les ouvrages de C. ou d'E. Freinet eux-mêmes, on peut trouver des volume plus récents:

- *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, ouvrage collectif, Maspéro, Paris 1975.

- *Quelles pratiques pour une autre école, Le savoir aussi, ça se construit*, Groupe français d'éducation nouvelle, éd. Casterman, Paris 1982.

- La revue l'"Educateur" est le lieu de débat des enseignantes qui se reconnaissent dans ce courant. De nombreuses expériences de classes, des discussions, de la documentation y sont transcrites.

La "pédagogie institutionnelle", qui se réclame de Freinet, ajoute à ces acquis certaines données issues de la psychanalyse, tout en restant un courant pédagogique porté par des praticiens.

On peut lire:

- Oury, F. et Vasquez, A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, éd. Maspéro, Paris, 1969.

- Pochet, C., *Qui c'est l'conseil*, déjà cité.

Dans le livre Des gens comme tout le monde[1], Louise Doré relate une expérience d'alphabétisation et de conscientisation sociale qu'elle a menée en tant qu'animatrice auprès d'un groupe d'adultes handicapés mentaux. Cette expérience, étalée sur une période de dix ans, a été réalisée au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles.

Elle nous décrit comment elle a passé d'une vision axée sur les déficiences des handicapés mentaux qui fréquentaient le projet à la découverte que "*l'adulte dit 'déficient mental' est capable de se saisir en adulte et de fonctionner comme tel*"[2].

Cette expérience démontre qu'à partir du moment où l'on met entre les mains des "élèves" la responsabilité de leur développement et de leur apprentissage et que l'on attribue toute l'attention nécessaire à l'acquisition de cette autonomie, le groupe se révèle porteur de possibilités insoupçonnées. Il devient capable de rechercher des solutions à un problème qu'il se pose (par exemple: comment participer, à vingt ou vingt-deux personnes, à un projet prévu pour huit ou neuf, sans budget supplémentaire, dans un petit local!) Les participants en viennent à prendre des décisions lourdes de conséquence et à assumer des responsabilités individuelles importantes en faisant face à leurs problèmes affectifs, de socialisation et d'apprentissage. Et l'on voit peu à peu cette prise en charge déborder du cadre du projet et s'étendre à leur vie tout entière.

Par une "*pédagogie de la revalorisation personnelle, de la conscientisation personnelle et sociale et de la responsabilité*", des adultes qui apprennent à peine (certains même sans succès) à lire et à écrire et dépendent entièrement de leurs parents deviennent réellement responsables de leur propre vie.

---

(1) Doré, Louise, Des gens comme tout le monde, Ed. coopératives Albert Saint-Martin, Montréal, 1982, 151p. La lecture de ce livre très vivant - un roman! - peut être un stimulant pour ceux qui doutent que l'on puisse faire quelque chose en éducation et un encouragement certain pour ceux qui le croient mais manquent à certains moments d'enthousiasme!

(2) Ibid, p. 80.

Un certain nombre d'enseignant-e-s de cinq écoles de quartiers populaires parisiens (19e et 20e arrondissement) ont mis sur pied l'association Sésame[1], qui vise l'intégration harmonieuse des nombreux enfants immigrés de ces quartiers dans l'école.

Là, aussi, les enfants vont avoir un rôle actif à jouer: "... *nous nous proposons de les placer en situation de montrer ce qu'ils savent faire, de le présenter, de l'offrir aux autres. La position de toujours recevoir, de tourjours avoir à prendre et apprendre des autres, loin d'être bénéfique est toujours dévalorisante, génératrice d'interrogations, d'inquiétudes, de honte, de rancoeur... Cette non-reconnaissance des valeurs dont ils sont porteurs explique en grande partie le taux important d'échec scolaire que nous leur connaissons.*"

Pour ces enseignants, il est essentiel que les enfants soient reconnus dans leur culture, et ils le seront à travers des activités d'expression qui les (re) mettront en contact avec leurs origines.

Je reparlerai plus loin de cette expérience. Qu'il suffise de relever ici à nouveau combien une approche centrée sur les capacités, les connaissances, les valeurs d'un groupe produit des pratiques libératrices pour les membres de ce groupe et pour tous ceux qui participent à la démarche, alors qu'avec des situations du même type (intégration difficile de groupes ethniques - les enfants haïtiens à Montréal - ou de groupes sociaux - les enfants de MSEF - à l'institution scolaire), on peut être porté à l'intérieur de l'école à ne voir que leurs manques, avec les phénomènes de marginalisation, d'exclusion et d'échec que cela entraîne.

Je terminerai avec l'expérience d'un CLSC qui, au cours de sa pratique d'animation communautaire dans un quartier "défavorisé" de Sherbrooke, a été amené à définir le rapport qu'il établirait avec ses "usagers" et à leur donner une place centrale dans les actions entreprises: "*Les gens regroupés, soutenus*

---

(1) Sésame, pour des pratiques interculturelles à l'école, Volume avec photos, écrit par les enseignants impliqués, déposé au CSIM. Adresse de l'association: Sésame, Chez Alain Seksig, 6 rue Levert, 75020, Paris.

dans leurs démarches par un animateur , procèdent à une identification de leurs besoins dans le langage qui est le leur; puis on élabore des éléments de solutions simples, dans lesquels les gens impliqués prennent le contrôle entier du processus et où l'animateur joue le rôle de support technique uniquement..."(1)

Les groupes dont il est question étaient respectivement des personnes âgées, des femmes qui venaient d'accoucher, des jeunes, des handicapés physiques.

Je me contenterai de l'exemple des personnes âgées pour illustrer un renversement de perspective qui, de bénéficiaires de soins, fait des personnes âgées les acteurs de la prise en charge de leur propre situation. La transposition avec la situation des élèves dans une école peut se dégager facilement.

La position institutionnelle est représentée par "*...le Ministère des affaires sociales qui considérait les personnes âgées comme une population prioritaire, uniquement cependant dans une perspective de distribution de services à domicile et d'addition de places dans les centres d'accueil*". (Le parallèle avec l'adjonction de ressources et de services dans les écoles de MSEF est ici évident).

A l'opposé, se situe le point de vue du CLSC porteur d'un projet social et éducatif qui a invité les personnes âgées *"à faire valoir leurs besoins et à revendiquer leurs droits"*. Un colloque *"démontra que les personnes âgées étaient très conscientes de leurs besoins, qu'elles avaient un sens critique et même contestataire développé et, enfin, qu'une journée de colloque était aussi révélatrice qu'une étude de spécialistes"*.(2)

On voit ici se dégager une conception des "besoins" qui représente le savoir qu'un groupe possède de sa situation et qui peut devenir le point de départ d'un processus de transformation de cette situation par les principaux intéressés, avec l'aide, mais non sous la dépendance, des intervenants de l'institution(3).

---

(1) Lavigne, Jean, "L'action communautaire au Centre local de services communautaires' Sud-Ouest-Centre' de Sherbrooke", International Review of Community Development, 39-40, Summer 1978, pp. 100-101; c'est moi qui souligne.

(2) Ibid, p. 104.

(3) L'article permet de suivre les étapes de cette démarche dont je n'ai souligné que le point de départ.

2. Les enseignantes ne sont pas entièrement définies par le programme et par la tâche.

Placer les enfants dans une situation où ils s'approprient activement les connaissances, leur donner la place centrale dans la démarche d'apprentissage ne va pas sans entraîner des transformations profondes dans les autres dimensions de la réalité scolaire, chez tous les partenaires de la pratique éducative.

En particulier, cela exige des enseignantes - et cela leur permet! - qu'elles se réapproprient la marge d'autonomie dans le travail dont elles disposent. Aucune des expériences déjà mentionnées, et aucune de celles qui suivent, ne se seraient faites si leurs promoteurs avaient adhéré étroitement à la définition de tâche que l'institution leur assigne et exécuté fidèlement les programmes qu'elle offre (impose).

Fait remarquable, il existe chez les personnes qui prennent des distances avec les définitions instituées de leur travail et s'engagent dans des projets à la conception desquels elles participent, un enthousiasme, une fierté, un dynamisme, un plaisir qui contrastent avec l'impression d'indifférence, voire d'abattement ou d'écrasement qui prévaut parmi le personnel des écoles aux projets standardisés.

A l'école Jonathan, on lie explicitement la place centrale accordée aux enfants et le refus des programmes imposés. L'enfant est lui-même le guide pédagogique des éducateurs. Il détermine chaque jour son programme d'activités et son horaire, en coordination avec les membres des groupes dont il fait partie et en collaboration avec l'éducateur.

Du point de vue des enseignantes, ce choix marque non un simple changement mais une rupture: elles se déclarent au service des enfants et de leur apprentissage et non d'abord au service des programmes et des normes d'évaluation et de classement. On imagine mal d'ailleurs que des enseignantes puissent prendre de telles libertés dans un milieu qui n'aurait pas été reconnu "alternatif" ou expérimental, ce qui montre bien que l'on attend ordinairement d'elles une fidélité à la pro-

grammation institutionnelle à laquelle doivent être soumis les intérêts et les motivations des élèves.

Relevons un point essentiel: à travers une approche personnalisée et informelle, la clientèle de Jonathan a réalisé des acquisitions comparables, en français et en mathématiques, à celles d'élèves qui ont suivi un programme "régulier"(1).

Ce point mériterait un long développement. Disons simplement que "Jonathan" n'est pas une école de MSEF et qu'il serait faux de penser transposer cette situation sans autre précaution dans un autre milieu social. Cependant, même si l'on parle de milieu moyen ou favorisé, il n'est pas sans intérêt de constater que les acquisitions dont on attribue généralement le mérite au "programme" se sont faites sans lui! Alors qu'on a si peur de "perdre du temps" dès que l'on s'écarte un peu de la programmation officielle... Si l'on se réappropriait ce temps, que d'apprentissages significatifs et durables pourraient alors être faits... même si ce n'est pas dans les formes adoptées par l'école Jonathan. Chaque école de MSEF pourrait définir les siennes.

Avec les adultes handicapés mentaux du "Carrefour" de Pointe Saint-Charles, la volonté de se centrer sur les participants et de découvrir (au delà de leurs demandes premières - émanant souvent de leur famille - d'apprendre à lire et à écrire) des besoins plus fondamentaux a entraîné une même remise en cause du programme d'alphabétisation qui au début constituait l'essentiel de l'expérience.

Le travail d'alphabétisation n'a pas disparu; il s'est élargi, ou plutôt il s'est inscrit comme un élément dans une démarche plus globale d'apprentissage. Et pour certains qui se révélaient vraiment inaptes à la pratique de la lecture, il n'a pas eu pour conséquence une exclusion du groupe, puisque l'existence de celui-ci ne reposait plus uniquement sur une définition en termes de programme à suivre.

---

(1) Sur les résultats des élèves de "Jonathan" aux tests de la CECM, voir Caouette, Charles, Ecole-recherche Jonathan, rapport-synthèse, nov. 1981, pp. 40 à 47.

Le projet Sésame nous présente une manière différente de se définir une autonomie comme enseignantes: le regroupement, sur une base volontaire, à l'extérieur de l'école, autour d'un projet commun. Ce projet, une fois élaboré, entre dans les écoles, mais il n'a pas été conçu dans les limites des normes scolaires. Les activités qu'il propose témoignent d'une créativité libérée des contraintes organisationnelles (on le verra au chapitre 3). Pour ces enseignantes, le programme officiel continue à exister, mais ce n'est pas lui qui donne un sens à leur travail.

Dans des milieux où l'on n'attend guère de changements de la majorité de l'équipe-école, il y aurait peut-être lieu de favoriser de tels regroupements inter-écoles qui permettraient à des individus pleins d'initiatives de trouver un lieu d'échange et de production dont leur école ne permet pas le développement.

Le rapport au travail décrit par les enseignantes se révèle difficile, et même "souffrant" par moment. Serait-il exagéré de dire qu'il n'y a pas de vrai projet sans un plaisir des promoteurs à le réaliser et à le faire aimer à d'autres, aux enfants notamment? Cette dimension du plaisir est présente dans la plupart des expériences décrites ici qui entraînent de véritables transformations même si aucune ne s'est déroulée sans difficultés et sans périodes creuses.

A l'école, il semble que le non-investissement affectif soit une règle - même si elle est non-dite - et cela n'est pas sans influencer la motivation au travail, tant chez les enseignantes que chez les élèves.

La comparaison avec le climat et la qualité de vie que l'on peut rencontrer dans nombre de garderies populaires rend le phénomène plus visible. Les moniteurs considèrent les enfants de façon globale et dynamique plutôt qu'en fonction de leur tâche stricte et des problèmes multiples qui gênent la progression du groupe (vers quoi?), comme c'est le cas à l'école.

Cette attitude de distance, de non-implication personnelle des équipes-écoles est étroitement liée à leur allégeance stricte à la tâche et au programme définis comme des obligations et non comme des normes dont il faut combattre l'arbitraire quand

il y a lieu et qu'il faut considérer comme les contraintes minimales inhérentes à tout travail, à partir desquelles bâtir son propre projet de travail, individuel ou collectif.

Dans l'expérience de Catherine Pochet("Qui c'est l'Conseil?"),outre l'élément de plaisir évident de produire et de vivre ensemble,un aspect de la démarche m'apparaît digne de mention ici: la volonté que l'organisation du travail (de la classe évidemment) soit l'affaire de tout le groupe et non de l'enseignante seule. Dans cette classe, l'apprentissage de chacun est l'affaire de tous et les problèmes d'organisation pédagogique sont débattus en conseil. On ne parle pas seulement des incartades de l'un et des bons coups de l'autre, on débat de la pratique du texte libre, du fonctionnement de l'imprimerie, des hauts et des bas de la correspondance scolaire ou des relations avec les autres classes, de l'apprentissage des mathématiques...

Le programme institutionnel n'est certainement pas évacué; le système scolaire (français) est aussi contraignant que le nôtre; et pourtant, les élèves de cette classe font "autre chose", ils apprennent "autrement", ils apprennent "vraiment" des choses qu'ils ne pourront jamais oublier.

Dans les entrevues, nous avons rencontré quelques enseignantes qui expriment une satisfaction personnelle face à leur travail. Ce sont des enseignantes-ressources ou des ressources additionnelles,rarement des titulaires. Ceci montre bien que cet état de fait ne saurait être analysé strictement au niveau des personnes (ou des personnalités) et qu'il résulte de l'organisation du travail dont participent tous les partenaires du système (administrateurs et administrés) ainsi que les règles administrativo-pédagogiques et les (auto) censures internes qui régissent les pratiques.

Il émane avant tout de ces intervenantes une grande confiance dans les enfants et une volonté non seulement de partir de ce qu'ils sont mais aussi de solliciter toutes leurs potentialités qui restent généralement méconnues à l'école.

Une spécialiste en arts plastiques, animée d'une passion communicative, nous a fait remarquer qu'elle se refusait à donner aux enseignantes les "trucs" qu'elles demandaient. Elle est intéressée à bâtir une "pédagogie de la créativité qui s'adapte aux enfants". Elle veut que les heures passées à l'atelier soient des moments marquants pour les enfants. Quand un groupe travaille avec ardeur et que "*chacun a l'air de se sentir bien*", elle leur dit : "*c'est ça le bonheur! Il passe en ce moment; il faut en profiter!*"

Les relations avec les élèves sont agréables: "*ils travaillent bien; je n'ai pas besoin d'élever la voix*".

Elle est fière de ce qu'elle a fait avec eux. Et - est-ce un hasard?- la personne qui réalise l'entrevue mentionne dans le compte rendu qu'elle est impressionnée par les travaux des enfants: "*Je n'ai jamais vu de réalisations semblables dans une école!*"

L'animateur d'un projet de lecture nous transmet un même élan. Il veut donner aux enfants "*le goût de lire pour le plaisir de lire*". Et pour cela, il est prêt à tous les tâtonnements, à tous les essais. Il ne cache pas ses difficultés: certains enfants ont des problèmes de lecture et l'animateur rencontre parfois"un mur", mais il les encourage par tous les moyens qu'il peut trouver. Il incite ceux qui sont bloqués devant les livres à ouvrir une revue, à feuilleter les images, il introduit des techniques audio-visuelles pour stimuler l'intérêt... Et les enfants lisent. Certains s'achètent même des livres. Il accompagne à la librairie ceux qui le désirent.

Paradoxalement,même si "*le but n'est pas académique, c'est une détente plus qu'autre chose*", on en retire la certitude que les élèves font là des apprentissages significatifs.

Parlant d'une pédagogie du français qui soit en rapport avec le milieu de vie des enfants, une enseignante-ressource nous dit: "*C'est un défi, c'est pour ça que je suis contente. Certains professeurs sont encore convaincus qu'il n'y a*

rien dans ces têtes-là, mais un cheminement se fait, une ouverture dans les attitudes..."

A partir de problèmes que lui apportent des enseignantes, elle travaille à changer l'approche en français "*pour donner aux enfants le goût d'écrire*" par exemple. Et pour y arriver, elle a "*toujours quelque chose à leur proposer*".

On voit ici, comme dans l'exemple précédent, une décentration par rapport au programme institutionnel au profit d'une démarche centrée sur les intérêts des élèves et insérée dans leur vie réelle, assortie chez l'intervenante d'une volonté de bâtir elle-même les outils nécessaires. Elle fait appel à sa propre créativité et à celle des élèves, en fonction de problèmes ou de situations pratiques. Et elle, tout comme les enfants, en retire une grande satisfaction.

Un autre exemple: un professeur a installé dans sa classe un ordinateur, acheté grâce à un grand bazar, auquel il a joint son propre téléviseur. L'appareil est utilisé en classe et après la classe. Tous les soirs, un petit groupe apprend à jouer aux échecs ou à d'autres jeux en présence du professeur. Celui-ci espère "*recevoir les enfants de toutes les classes l'an prochain et les familiariser avec cette démarche personnelle d'apprentissage*". Les enfants sont enthousiasmés.

Ceci se passe, notons-le, avant le "parachutage" ministériel de micro-ordinateurs sur les écoles du Québec! La démarche repose sur la "passion" d'une personne et son désir de la faire partager aux enfants. On remarque que les participants n'ont pas besoin d'être motivés de l'extérieur. Ce n'est pas le fruit du hasard et souligne la nécessité pour un projet quel qu'il doit d'être enraciné dans les intérêts, les désirs et la volonté individuels ou collectifs des acteurs impliqués (intervenants et enfants).

Enfin, un spécialiste en français, personne-ressource dans une école, déclare avoir fait une expérience très positive avec un bénévole venu du YMCA. Il s'agissait d'un chômeur qui a travaillé avec lui dans tous ses groupes. A son avis, le travail des enfants s'est amélioré grâce à la relation interpersonnelle qui

s'est établie. Si cette expérience a suscité des réactions dans le milieu (elle tranche à mains égards avec les projets officiels), elle montre cependant une fois de plus que c'est en rompant avec les normes instituées que l'on introduit le changement dans une dynamique locale. Elle laisse entendre également, et cela a certainement pu choquer, que les interventions n'ont pas nécessairement à être "professionnelles" pour s'avérer productrices de nouveaux rapports éducatifs.

3. La participation des parents

Dans les expériences décrites, quand une équipe transforme le rapport qu'elle établit avec les enfants, quand elle redéfinit ses tâches et les modes d'apprentissage qu'elle va favoriser, cela implique presque toujours un changement dans les rapports avec les parents: ceux-ci deviennent des partenaires (ce qui n'exclut nullement les conflits, inévitables), avec des rôles différents , mais dans un projet commun.

En MSEF montréalais, l'expérience qui est allée le plus loin en ce sens est celle des écoles Pie XII et Notre-Dame-du-Bois-Franc (C.S. Sainte-Croix). Celles-ci, à travers un vaste projet d'animation, ont tenté de se constituer en véritables écoles communautaires.(1)

Dès le début du projet, les parents y sont associés étroitement. Des parents représentant les divers secteurs des quartiers concernés sont délégués à un comité comprenant l'animateur du projet, les directions d'école et des représentants des enseignantes. Il définit des orientations à long terme pour le projet, en collaboration avec les comités d'école qui, eux travaillent à plus court terme.

---

(1) Lambert, P. et Deleuil, Ch., Vers une école communautaire, les écoles Pie XII et N.-D.-du-Bois-Franc, collection L'école et son milieu, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1982, 16 p.

La présentation qui est faite ici de l'expérience est très simplifiée. Pour plus de renseignements, se reporter au texte ci-dessus, qui est largement diffusé par le CSIM.

Dès le début, quand on veut identifier les besoins et les problèmes des deux écoles, on opte pour l'utilisation d'un questionnaire qui doit rejoindre tous les parents du milieu[1]. C'est sur la base des réponses à ces questionnaires que se bâtissent la problématique et l'intervention.

Outre leur participations aux divers groupes de travail, des parents sont sollicités selon des modalités bien connues dans le milieu des garderies populaires mais peu pratiquées dans les écoles: ils sont invités comme "suppléants" dans des classes pour permettre aux enseignantes - surchargées par les multiples activités inhérentes au projet - de se réunir sur le temps de classe, une demi-journée par deux semaines. La formule est adoptée par l'ensemble des parents réunis en assemblée générale. Elle montre bien leur compréhension de l'importance du projet.

Une démarche approfondie entre tous les partenaires éducatifs aboutit également à une répartition des responsabilités et des pouvoirs de décision respectifs.

Dans les interventions issues de l'analyse de la situation du milieu et portant sur les loisirs, le logement et l'alimentation, des parents sont également impliqués.

A l'intérieur des écoles, ils mettent sur pied et assument la responsabilité d'ateliers de bricolage, menuiserie, cuisine, etc., qui mobilisent les deux écoles.

Il faut aller dans les garderies populaires pour trouver une présence aussi intégrée des parents que celle décrite ci-dessus. On appelle "populaires" les garderies qui sont gérées majoritairement par les parents. Certaines les associent étoitement à l'orientation de l'établissement dans des comités de pédagogie, d'alimentation, d'aménagement, etc.[2]. Un tel type de collaboration parents-tra-

---

(1) On ajoute à ces données celles obtenues auprès des enseignantes. Un troisième questionnaire recueille également les opinions des enfants. Ce fait est assez rare pour être signalé.

(2) Des P'tits, des P'tits, des P'tits; Institutionnalisation de la petite enfance, Cahier no 4, UQAM, Montréal, 1983. Pour obtenir ce cahier, s'adresser au Regroupement des garderies du Québec ou au CSIM.

vailleurs de garderie provoque une dynamique créatrice et bénéfique tant pour les parents que pour les moniteurs et pour les garderies elles-mêmes qui lui doivent souvent leur survie.

L'objectif "communautaire" est un des trois axes fondamentaux de l'école Jonathan. Il vise au premier chef les parents, qu'il appelle à devenir des "coéducateurs" tant au niveau de la pédagogie que de l'administration de l'école. La participation des parents y est obligatoire. Elle est une des conditions d'admission des enfants. Ce travail de participation collective ne se fait pas sans heurts; il se révèle à la fois "enrichissant" et "essoufflant"(1). Il crée dans l'école une dynamique tout à fait particulière non seulement entre adultes (parents de tendances diverses; parents-éducateurs) mais entre parents et enfants collaborant aux mêmes activités.(2)

---

(1) L'école-recherche Jonathan, op. cit. p. 21.

(2) Les écoles de MSEF qui veulent associer étroitement les parents à leur projet local tireraient sans doute grand bénéfice à lire les documents disponibles sur les expériences de Pie XII-Notre-Dame-du-Bois-Franc et de Jonathan qui, de manière tout à fait différente, ont fait des percées et ont laissé des traces écrites qui constituent des acquis pour réfléchir aux conditions et aux écueils de la collaboration parents-école.

4. Un rapport dynamique avec le milieu entraîne une connaissance nouvelle de ce milieu

Connaître mieux les élèves, partir d'eux pour orienter la classe et les programmes signifie certes entrer en relation avec leurs parents. Mais cela implique aussi que l'on développe une connaissance du ou des milieux que dessert l'école.

Dans l'expérience d'animation de Pie XII - Notre-Dame-du-Bois-Franc, la démarche de connaissance du milieu a été systématique et a entraîné des interventions marquantes, originales et durables.

Dès le départ, on affirme que d'attaquer les problèmes au niveau scolaire uniquement, sans toucher au milieu social des enfants risque d'être inefficace, tant les liens entre la réussite scolaire des élèves et les conditions de leur milieu apparaissent évidentes. On veut connaître ce milieu, définir ses valeurs, ses aspirations et ses besoins, aux plans social, économique et culturel.

En interrogeant la grande majorité des parents par l'intermédiaire d'un questionnaire, on met en évidence des problèmes, confirmés par les intervenants scolaires: problèmes de loisirs, de logement, d'alimentation notamment.

Des initiatives sont prises, en relation avec les écoles. La municipalité est sollicitée et organise des loisirs pour adultes et enfants dans une des deux écoles.

A partir de l'école, et avec son aide, les locataires du secteur le plus défavorisé identifient leurs difficultés de logement. Une mobilisation aboutit à la création d'une Association de locataires qui obtient une amélioration des conditions de logement.

Un projet d'alimentation naît aussi, après identification des lacunes alimentaires.

Ces exemples montrent que si l'on cherche à connaître les besoins du milieu tels que la population les définit, on se trouve face à des problèmes qui débordent largement le cadre scolaire, tout en déterminant étroitement les conditions de

vie - et d'apprentissage - des enfants qui y vivent.

En 1977, des coupures budgétaires marquent le déclin du projet. Avec le budget restant, il faut faire un choix entre la poursuite de l'animation dans le milieu ou le maintien de la pré-maternelle. Le débat, puis la crise qui en résultent aboutissent au choix de la pré-maternelle. Des parents et des enseignantes ont majoritairement opté pour la solution "scolaire" alors que d'autres (parents et enseignantes aussi) préconisaient la poursuite du travail à l'extérieur.

Si les situations de crise forcent à clarifier les enjeux, dans ce cas-ci, elles ont conduit à une option finale en faveur de l'approche scolaire.

Toutefois, le projet communautaire ne s'éteint pas, grâce à un changement de poste de l'animateur qui réussit à continuer son travail dans le projet. Un centre communautaire voit le jour dans la zone la plus défavorisée du quartier, ainsi qu'un Comité de concertation de tous les organismes sociaux de la ville qui oeuvrent dans ce milieu.

Les écoles gardent des liens avec ces initiatives, mais le projet d'école communautaire comme tel a été abandonné, en bonne partie faute de moyens.

La Maison du Fier -Monde est un groupe populaire composé de citoyens du quartier Centre-Sud et de spécialistes en histoire et en muséologie. Ils ont mis sur pied un "écomusée" qui *"s'inscrit dans une recherche de réappropriation par les gens de leur histoire, d'une redéfinition par le milieu du mode de vie, d'une relecture du passé".* [1]

Les habitants du quartier peuvent participer activement à cette expérience, par la cueillette des informations qui permettent de reconstituer l'histoire et au niveau des orientations prises par le musée.

---

(1) Binette, R., Cloutier, L., Roy, M., "Pour une muséologie communautaire" Offensives, revue communautaire et culturelle, vol. 2, no. 1, p. 45.

On le voit, il est question d'une connaissance d'un milieu à laquelle les principaux intéressés sont associés activement - et pas à titre de simples spectateurs, même si cette dimension existe aussi.

Le projet a ses limites: les moyens financiers n'ont rien d'extraordinaire. Mais son intérêt tient entre autres à la possibilité qu'il offre aux intéressés d'établir avec les connaissances (du quartier, de l'histoire, etc.) un rapport de production. Il s'agit d'une pédagogie de réappropriation du savoir par une participation à sa constitution de la part des personnes impliquées.

Il est question également dans ce projet de "*recréer la fierté des résidents du quartier...*"(1).

Ces deux derniers points sont en lien étroit et ils sont directement pertinents pour l'école: seul un savoir construit activement par un groupe sur lui-même peut faire naître dans ce groupe une "image de soi positive"(2).

Cette approche socio-historique d'un quartier peut aider les écoles à sortir de la vision paternaliste ou disqualifiante du milieu qui y a souvent cours. Une école pourrait même utilement se l'approprier comme démarche pédagogique pour travailler avec les enfants à la connaissance rationnelle de leur lieu d'insertion. Elle pourrait même être initiatrice d'un projet de ce type dans un quartier.

L'atelier d'histoire d'Hochelaga-Maisonneuve travaille dans la même optique. J'inclus simplement leur dépliant publicitaire:

---

(1) Le fauboug à m'lasse, Histoire de l'institutionnalisation de l'éducation dans le milieu défavorisé de Centre-Sud, Cahier no 3, UQAM, 1983, p. 5. (pour obtenir ce cahier s'adresser à André Vidricaire, département de philosophie, UQAM ou au CSIM).

(2) Je reprends volontairement cette expression qui réfère à un objectif prioritaire de certaines commissions scolaires, auquel on donne un contenu essentiellement, si ce n'est exclusivement, psychologique.

on découvre notre quartier !

L'Atelier d'Histoire, c'est quoi?

- Un lieu de rencontre et d'échange sur l'histoire et le patrimoine
- Un centre de documentation sur l'histoire du quartier
- Des activités éducatives et culturelles aussi bien pour les jeunes que pour les adultes du quartier
- Des projets de recherche de toutes sortes

Les principaux objectifs de l'Atelier:

- Promouvoir l'intérêt pour l'histoire du quartier
- Faire en sorte que l'histoire de notre quartier soit à la portée des gens du quartier
- Favoriser la participation active des gens du quartier face à l'histoire pour une meilleure connaissance du milieu

Petite histoire de l'Atelier:

Issu d'un projet "Jeunesse Canada au Travail", notre organisme s'est incorporé en décembre 1978 après avoir mis sur pied un centre de documentation. Depuis lors, nous avons réalisé des activités pour les jeunes des écoles primaires et secondaires et aussi pour les adultes du quartier.

L'Atelier d'Histoire, c'est qui?

- Des bénévoles qui font partie de différents comités de travail
- Des gens qui sont engagés pour aider à la réalisation des activités
- Toute personne qui s'intéresse à l'histoire

Les principales réalisations de l'Atelier:

Les activités pour tous:

- Mise sur pied d'un centre de documentation
- Exposition de photographies anciennes du quartier
- Visites guidées du quartier
- Présences régulières aux manifestations culturelles du quartier
- Articles dans le journal "Nouvelles de l'Est"

Les activités pour les jeunes:

- Ateliers de création (jeux, maquettes, films d'animation, etc.)
- Document pédagogique portant sur la connaissance du milieu et adapté pour les écoles primaires du quartier
- Concours d'histoire du quartier

Les activités pour les adultes:

- Cours d'histoire du quartier
- Conférences, activités d'animation et jeux historiques
- Banque de témoignages oraux
- Deux recueils de textes sur l'histoire du quartier
- Brochure et diaporama sur l'histoire du logement ouvrier à Hochelaga-Maisonneuve
- Brochure sur le phénomène de l'industrialisation dans le quartier
- Diaporama sur l'histoire de la ville de Maisonneuve
- D'autres diaporamas sont disponibles sur demande

Quelques projets à venir:

Pour l'avenir, nous voulons, entre autres choses, organiser un musée de quartier accentuer notre présence en milieu scolaire et mettre sur pied un comité "Patrimoine".

L'Atelier d'Histoire Hochelaga-Maisonneuve
1691, boulevard Pie IX, Montréal
H1V 2C3 — Tél : 523-5930

on découvre notre quartier !

L'Atelier d'Histoire Hochelaga-Maisonneuve
1691, boulevard Pie IX, Montréal
H1V 2C3 — Tél.: 523-5930

atelier d'histoire hochelaga-maisonneuve

A Sésame, dans un quartier populaire de Paris où habitent beaucoup d'immigrés nord-africains, on a décidé également de connaître et de faire connaître les milieux des élèves non à partir de leurs manques mais à partir des richesses de chaque groupe social ou ethnique et de la mise en valeur des différences.

Les porteurs du projet récusent toute hiérarchisation des cultures:

> *"notre culture change; elle est de plus en plus l'émanation d'une société nouvelle où musique, cuisine, littérature, théâtre, danse, philosophie des différents peuples s'imprègnent les unes les autres"* (1)

Ils prônent une "pédagogie de l'échange" qui repose essentiellement sur divers moyens d'expression culturelle: chant, théâtre, mime, poésie, danse, contes et rythmes, tout en se refusant à ne faire que du "folklore".

Telle école organise un atelier de contes et d'expression dramatique avec un comédien et conteur algérien, un atelier d'initiation aux percussions africaines animé par un Touareg d'origine qui s'intéresse aux rythmes du Maghreb et de l'Afrique noire et a conçu des ateliers pour enfants à partir de 4 ans.

Telle autre a introduit l'initiation à la calligraphie arabe, des ateliers de chants arabes et de fabrication d'instruments de musique avec un musicien irakien.

Le rapport avec les élèves en sort profondément changé, de même que celui des élèves avec l'école: ils sont devenus fiers de leur école; ils y viennent même le samedi pour faire de la musique. Plus important encore, le rapport que les enfants entretiennent avec leur culture d'origine se transforme: ils sont remis en contact

---

(1) "Sésame ouvre-toi", Certifié non conforme, Projets pour l'avenir, no 2, été 1982 p.15

Pour avoir une idée de la richesse de l'expérience, qui touche des enfants dès l'âge de 2 ans (dans des écoles maternelles) jusqu'à des adolescents (dans une école professionnelle), on se reportera au volume déjà cité, illustré de nombreuses photos, déposé au CSIM: Sésame, pour des pratiques interculturelles à l'école.

avec leurs racines, avec celles de leurs parents, dans un contexte de communication où le pays d'accueil "reconnaît" (au sens fort) cette culture.

Est-il nécessaire de relever combien de telles pratiques pourraient renouveler la compréhension de l'"intégration" des enfants haïtiens dans les écoles de Montréal, qui se solde actuellement par tant d'échecs?

Elles donnent également des pistes pour reconnaître le bagage culturel des enfants asiatiques présents dans nos écoles et le faire partager à tous dans l'optique d'un enrichissement mutuel.

Dans l'expérience du CLSC de Sherbrooke, il est à peine nécessaire de souligner combien la connaissance des personnes du troisième âge, de leurs problèmes et de leurs forces qui apparaît au cours des diverses actions de mise en commun et de revendication est différente de celle qui émanerait d'un groupe de loisirs dont les membres sont considérés avant tout comme des consommateurs d'activités.

Il y a un monde entre l'AQDR[1] et les Clubs de l'âge d'or... et un choix à faire pour les intervenants...

Sans insister plus, disons que la perspective à partir de laquelle on regarde et on "traite" un milieu ou un groupe social induit dans une grande mesure les comportements et les actions de ce groupe. Qu'on ne s'étonne pas d'avoir des enfants "infantiles", des parents hostiles, des enfants immigrants "infériorisés", des personnes âgées "soumises"...

Ces groupes se révéleraient tout autres si des rapports fondamentalement nouveaux étaient établis avec eux.

---

(1) Association québécoise pour la défense des droits des retraités et préretraités.

5. "Connaître" signifie prendre en compte les conditions matérielles de vie.

Dans toutes les expériences déjà citées, le rapprochement avec les élèves (ou les personnes impliquées) et avec leurs milieux débouche sur une meilleure connaissance de leurs conditions objectives d'existence.

On n'insistera jamais assez sur ce point dans le milieu scolaire qui est imprégné d'une culture psychologique où les caractéristiques des personnes et des groupes sont le plus souvent réinterprétées dans des catégories de "déficience" ou de "problèmes".

La Maison du Fier -Monde n'idéalise pas le quartier Centre-Sud et ses habitants. Mais elle travaille sur les conditions historiques et sociales qui ont fait de ce milieu ce qu'il est actuellement. Et pour cela elle table sur les connaissances et les ressources objectives de ses habitants.

Au CLSC de Sherbrooke, on n'a pas traité ou aidé des vieillards dépourvus, désorganisés, voire "séniles"; on a identifié collectivement avec les principaux intéressés, des besoins socio-sanitaires précis, les ressources budgétaires auxquelles ils ont droit et les moyens de répondre aux besoins d'une manière autre que la distribution de services. Il est devenu évident rapidement que les personnes âgées étaient très conscientes de leurs besoins.

A Pie XII et Notre-Dame-du-Bois-Franc, à la suite d'une enquête auprès des parents on a découvert trois sous-groupes dans la population, correspondant à trois secteurs du quartier dont l'un, le plus défavorisé, était ignoré de l'école et soumis à la domination du plus favorisé.(1)

---

(1) L'école St-Anselme a mis en évidence le même phénomène. Il s'est là aussi révélé important dans l'orientation du projet.

voir: Evaluation systématique du projet de perfectionnement de l'école St-Anselme, CECM, mars 1981.

On a relevé des problèmes graves au niveau du logement, de l'emploi, des revenus, des loisirs, de la connaissance des droits reconnus à tout citoyen, etc.

Des initiatives sont nées de cette connaissance des conditions de vie de la population et des élèves, dont on a reconnu l'influence sur les conditions d'apprentissage des enfants à l'école.

Même si les difficultés scolaires n'en existaient pas moins, elles étaient alors situées dans un contexte plus global et plus objectif, qui laisse moins de place aux jugements de valeurs et donne lieu à des interventions moins strictement cliniques.

Suite aux pratiques interculturelles esquissées précédemment, les membres de Sésame savent maintenant comment cuisinent, mangent, chantent, parlent, réfléchissent, dansent les différents peuples qui sont représentés dans leurs écoles, en même temps qu'ils connaissent leurs difficultés d'intégration dans la société d'accueil, leurs problèmes de logement, de travail, etc.

Cette connaissance "intime" de la culture et des conditions de vie matérielle d'un milieu ou d'un groupe rend caduque une vision des élèves exclusivement centrée sur l'école et, à partir de ces nouveaux points de vue, permet la naissance de modes d'intervention créateurs de nouveaux rapports éducatifs.

6. Rien ne change dans une institution sans un soutien actif de l'administration.

Toutes les expériences présentées jusqu'ici et qui se déroulent dans une institution bénéficient au minimum du soutien d'une instance administrative, le plus souvent, de son appui explicite, voire de son implication dans le projet. Ceci semble une condition sine qua non de viabilité de tout projet.

A Sherbrooke, le directeur du CLSC était l'initiateur des interventions[1] auquel

---

(1) Inscrites dans un projet en fait beaucoup plus vaste que l'expérience relatée ici.

il participait activement. Son leadership était reconnu et il se portait garant du projet, pour les intervenants et les groupes qui se constituaient (personnes âgées, dans l'exemple décrit ici) face aux instances administratives supérieures ou aux pouvoirs politiques.

Les enseignants du projet Sésame font face à des difficultés dans leurs écoles, en raison des réticences non équivoques de bon nombre de leurs collègues avec qui ils doivent user de diplomatie! Certains se heurtent aussi à leurs inspecteurs qui tolèrent mal que des projets s'élaborent en dehors de leur autorité. Par contre, ils ont le soutien des directions d'écoles et de fonctionnaires du ministère de l'Education nationale et d'autres ministères qui suivent leur expérience de près. Cet intérêt ne leur vaut aucun avantage particulier (financement ou décharge de travail) mais il les protège incontestablement d'une intervention au niveau local qui les forcerait à interrompre leur démarche.

Aux écoles Pie XII et Notre-Dame-du-Bois-Franc, l'animateur du projet avait l'appui des services communautaires de la commission scolaire, la collaboration active des deux directions d'école et le soutien financier du CSIM. Quand les budgets ont été supprimés, quand l'animateur a changé de lieu d'appartenance institutionnel, quand une des directions a été déplacée, le projet a perdu beaucoup de son dynamisme et de ses caractéristiques novatrices.

Dans le projet Jonathan, l'idée même de direction d'école a été contestée et l'école est gérée par trois parents élus par l'assemblée générale des parents, un éducateur choisi par le comité des éducateurs et un cadre de la commission scolaire. Cette structure de très forte participation donne évidemment une grande force à la "direction" d'une telle école, de même que la présence d'un représentant de la commission scolaire assure des conditions favorables à l'expérience. En étant également un projet de recherche subventionné par le MEQ, "Jonathan" bénéficie du soutien de l'appareil universitaire et de la crédibilité du chercheur qui y est impliqué.

7. Des projets qui ont une "base".

Parce que ces expériences ont été définies à la "base", par les acteurs eux-mêmes ou avec leur collaboration très directe, les différents partenaires sont porteurs d'un projet qui les unit (ce qui n'exclut ni les différences, ni les divergences, ni les conflits) et auquel ils tiennent parce qu'il donne un sens à leur travail.

La plupart se disent essoufflés, pris de vitesse, débordés parfois, mais de toute évidence, ils ne sont ni "écrasés" ni amers.

L'intervention de ces divers groupes repose sur une "alliance de travail"(1) d'un type nouveau(2); de ce fait, ils bénéficient de l'appui des "clientèles" qu'ils desservent (enfants, parents, groupes de pression, selon les cas). Ils ne sont donc pas seuls à défendre des projets nés d'une vision unilatérale des problèmes d'un groupe social qui serait le dernier à en être informé.

Toutes ces raisons donnent aux projets décrits leurs racines, donc leur solidité et leur souplesse en même temps. Ils peuvent se réajuster selon les nécessités qui surgissent dans l'action. Ils peuvent survivre à une (auto)évaluation même sévère, parce qu'ils reposent sur un désir réel de changement.

Aucune de ces expériences n'aurait pu être conçue par une instance décisionnelle et implantée ensuite par décision administrative dans un milieu concret. Elle aurait rapidement perdu sa perspective de changement en étant digérée (comme l'est toute politique "parachutée") par la machine bureaucratique et par la résistance active ou passive des intervenants et des clientèles concernées.

De même, aucune ne saurait être "généralisée" dans un autre milieu sous prétexte qu'elle a donné de bons résultats et qu'il faut rationnaliser les investissements. Son caractère "unique" est la preuve même de son enracinement local, social et historique.

---

(1) Sur le concept intéressant d'"alliance de travail", voir Karlin, D. et Lafné, T., La raison du plus fou, Ed. sociales, 1977, p. 237.

(2) Par rapport aux relations habituellement en vigueur dans le milieu concerné.

CONCLUSION : VERS UN PROJET PEDAGOGIQUE LOCAL

Le projet local garde toute sa valeur comme lieu et moment où peut se reconquérir, pour les intervenantes, un pouvoir d'orientation pédagogique. Cette réappropriation d'une autonomie dans le travail se fait à travers la nécessaire prise de distance à l'égard des déterminations institutionnelles qu'il faut identifier clairement afin de limiter leur effet de domination sur les pratiques éducatives.

Le projet local peut être en même temps l'occasion et le moteur d'une redéfinition des divers rapports socio-éducatifs qui traversent l'institution scolaire; les rapports établis avec les élèves, les parents, leur culture, leur milieu, le savoir peuvent être reconsidérés, faire l'objet d'une réflexion critique, être réaménagés, voire transformés.

Mais cela ne saurait se faire automatiquement, et en tout cas pas par une attribution de budgets bureaucratisée. Le financement des projets, s'il est une condition essentielle, ne suffit à garantir des pratiques réellement nouvelles.

Les deux parties de ce document ont montré, chacune à leur manière, qu'il ne saurait y avoir de projet porteur de changements sans une dynamique locale si ce n'est préalable, du moins simultanée, sans une volonté d'un grand nombre d'intervenantes ou d'une équipe-école de s'approprier le projet local comme instrument personnel (individuel et collectif) de reconquête de leur pouvoir de création.

Le dynamisme d'une "base" qui en vient à faire des choix collectifs incluant l'établissement de nouvelles alliances entre les partenaires éducatifs (enfants, parents, groupes émanant du milieu, enseignantes, personnes-ressources, directions d'école...) est le sol dans lequel s'enracinent les projets.

Il me semble essentiel d'affirmer la primauté du projet pédagogique sur toute démarche administrative nécessairement inscrite, comme je l'ai montré, dans un rapport de service. Tant que la logique dominante des projets demeurera celle d'un budget à répartir à tout prix (!) entre un nombre donné d'écoles qui ont un "droit acquis" d'en bénéficier, aucun projet pédagogique novateur ne pourra émerger.

Il est exclu de produire une innovation qui exige une rupture avec la logique institutionnelle tant qu'on place en premier la démarche institutionnelle plutôt que la demande spécifique d'un groupe motivé, cohérent, durable, capable de créativité, d'action et d'autocritique.[1]

La répartition des budgets, plutôt que de reposer exclusivement sur le choix d'une distribution presque égale à l'intérieur de grandes catégories d'intensité de pauvreté doit être fonction du dynamisme et de la cohérence de projets d'équipes-écoles qui prennent le temps de se constituer en véritables collectifs de production pédagogique et qui savent pourquoi, pour quels objectifs, pour quelles fins ils présentent leur candidature à l'obtention d'une subvention de développement pédagogique. Les conseillers pédagogiques ou les enseignantes-ressources joueraient alors un rôle primordial pour les aider pendant un long terme à mûrir les orientations et les modalités de projet qu'elles désirent poursuivre.

Pour leur part, le CSIM et les commissions scolaires seraient amenés à définir de façon beaucoup plus explicite le type de projets qu'ils entendent soutenir, les critères de leur acceptation ou de leur refus, puisqu'il serait entendu dans une telle approche qu'on abandonnerait la perspective des droits acquis et du "saupoudrage" financier qui s'ensuit.

Ainsi, certaines écoles qui fourniraient des garanties suffisantes au niveau de la qualité de leur équipe-école et du projet qu'elles poursuivent pourraient se retrouver avec des budgets beaucoup plus considérables que ceux qu'elles ont actuellement. Ces budgets seraient prévus pour plusieurs années; ils permettraient d'engager par exemple plusieurs personnes-ressources afin d'amorcer un virage qualitatif très significatif dans la pédagogie et dans le rapport de l'école au milieu, accompagné d'un processus d'évaluation systématique et de garanties sérieuses de permanence de l'équipe-école afin qu'après un investissement majeur, les nouvelles orientations puissent être inscrites de façon durable dans le cadre d'une diminution progressive du budget. Le budget libéré pourrait alors être peu à peu affecté aux projets présentés par d'autres écoles.

---

(1) Voir une série d'articles sur la Recherche-action comme capacité d'autocritique d'un groupe dans La Recherche-Action, enjeux et pratiques, Revue Internationale d'action communautaire, no 5/45, 1981, Université de Montréal, Ecole de service social.

Dans une telle conception, il va de soi que les écoles qui ne présenteraient pas de projets intéressants ou n'offriraient pas un minimum de garanties de cohérence et de durée de l'équipe n'obtiendraient pas de subvention.

S'il fallait, à la fin de cette analyse, dégager à quelles conditions la stratégie du "projet local" reste pertinente, voire prioritaire en MSEF, la première de ces conditions serait donc sans conteste l'affirmation de la primauté d'une "base", là où cette base est minimalement dynamique, ouverte, prête à se questionner et à se constituer en "groupe d'action".

Plusieurs équipes-écoles ou individus ont amorcé des tentatives dans ce sens, qui constituent autant d'éléments positifs dans une stratégie d'ensemble qui, elle, commande un sérieux redressement.

Un soutien plus affirmé à celles de ces initiatives qui sont prêtes à s'insérer dans une démarche globale de changement pédagogique constituerait sans doute un point de (re)démarrage acceptable et stimulant pour les différents partenaires.

Cette condition étant acquise, il en surgit immédiatement une autre, essentielle, car elle découle des objectifs même des projets locaux: le rapprochement avec le milieu. En raison de la faiblesse des projets à cet égard, il est peut-être indispensable dans la phase actuelle de considérer ce point comme une exigence préalable à toute attribution de fonds et de favoriser au maximum les démarches de connaissance objective des milieux, surtout si elles s'accompagnent, à moyen terme au moins, de pratiques d'échanges et de collaboration moins unilatérales et plus égalitaires.

Parallèlement, une réflexion pédagogique s'impose, aux niveaux respectifs des enseignantes et des diverses instances administratives concernées, au sujet des normes institutionnelles et organisationnelles qui font obstacle à la prise en charge active des projets par les enseignantes. Le problème pourrait se résumer ainsi: Pourquoi faut-il, actuellement, en MSEF, être en dehors d'une classe pour être porteur d'un projet?

Il peut se formuler également dans les termes d'une des personnes interrogées dans la recherche: "*L'école, ce n'est pas un monde de définisseurs, c'est un monde de définition*". Avec ce paradoxe et, j'espère, cette contradiction motrice, que tout projet exige de définir et de se redéfinir...

Outre ces conditions fondamentales, je fais miennes celles qui concluent le rapport sur l'expérience des écoles Pie XII et Notre-Dame-du-Bois-Franc.

La nécessité du soutien des administrateurs scolaires a été illustrée au point 6 du deuxième chapitre, je n'y reviendrai pas. Celle d'un leadership affirmé et créateur, en même temps que démocratique au sein d'un projet pédagogique local m'apparaît déterminante. Elle concerne tant les directions d'écoles que les animateurs affectés aux projets. En ce qui a trait au rapprochement avec le milieu, il y a peut-être lieu de se demander si la présence - même partielle - d'animateurs qui proviendraient d'un autre univers professionnel que celui de la pédagogie ou de la psychologie n'aiderait pas les équipes de leaders-formateurs à se distancier d'une vision trop centrée sur l'école. Dans l'expérience ci-dessus, la présence d'un animateur communautaire a été déterminante dans la capacité des écoles à cerner des besoins autres que "scolaires", à mobiliser des parents et des groupes dans des actions de changement autant social que pédagogique et à soutenir une démarche d'autonomisation de ces groupes.

Une autre des conditions qu'ils soulèvent et qui revient très fréquemment dans nos entrevues est celle de la stabilité du personnel. La mobilité des directions d'écoles et des enseignantes est vue comme un frein important dans l'établissement et le maintien d'une dynamique de changement. Il devient urgent de reconnaître que le choix d'un projet local devrait par définition avoir préséance sur des normes définies en termes généraux et universels tant par l'administration que par le syndicat. La crédibilité de leurs discours respectifs sur le rapprochement avec le milieu ou sur l'école au service des milieux populaires est à ce prix.

J'ajouterai à ces conditions les pistes de réflexion suivantes:

Un grand nombre d'enseignantes ont déploré le vieillissement de leur groupe professionnel et souhaité l'arrivée de "sang neuf". A une période de notre histoire socio-économique où la question du partage du travail se discute de plus en plus, il serait peut-être intéressant de favoriser le travail à temps partiel des intervenantes qui le souhaitent et d'assurer l'intégration dans les projets de représentants du groupe des 20-25 ans (dûment détenteurs des diplômes requis) qui pourraient faire l'objet d'une politique ad hoc de discrimination positive, pour autant qu'ils soient prêts à s'impliquer dans les projets.

Par ailleurs, si l'on envisageait d'élargir la perspective des projets au temps non-scolaire, en particulier en encourageant la mise sur pied de services post-scolaires dynamiques qui pourraient s'affirmer comme des alternatives éducatives dans l'école, on atteindrait sans doute en même temps l'objectif d'introduire un personnel plus jeune dans certaines écoles.

Je terminerai par un plaidoyer en faveur du droit à des projets minoritaires! Autant il est essentiel de permettre aux équipes-écoles de se structurer, de se consolider quand elles en manifestent la volonté ferme, autant il m'apparaît illusoire et socialement injustifiable d'investir des budgets dans le "changement" à long terme de personnes ou de groupes qui ne manifestent pas d'intérêt explicite à cet égard.

Ne serait-il pas plus efficace et plus prometteur de permettre à des individus ou à des sous-groupes créateurs et porteurs de projets personnels de se regrouper sur une autre base que celle de l'équipe-école, celle des affinités par exemple, dans la mesure évidemment où leurs projets respecteraient les conditions énoncées?

A la limite, si ces regroupements conduisaient à moyen terme au rassemblement dans une même école des intervenants les plus prêts à des changements d'envergure, il s'ensuivrait peut-être la renaissance de milieux pédagogiques où s'élaboreraient des pratiques nouvelles et où pourraient s'alimenter les écoles plus timides.

A l'heure actuelle, ce n'est pas la formation de "ghettos" plus dynamiques qu'il faut craindre, c'est l'écrasement des forces vives et de la créativité par le poids de l'institution scolaire et des (auto)censures que véhiculent ses agents.